



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

A Educação para o Desenvolvimento Global nas
aprendizagens do Português

Catarina Ferreira Oliveira



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Catarina Ferreira Oliveira

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

A Educação para o Desenvolvimento Global nas
aprendizagens do Português

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutora Gabriela Barbosa

Março de 2018

“Eu tenho a audácia de acreditar que os povos em todos os lugares podem ter três refeições por dia para os seus corpos, educação e cultura nas suas mentes e dignidade, igualdade e liberdade para os seus espíritos.”

Martin Luther King

AGRADECIMENTOS

Gandhi um dia afirmou que “não é preciso entrar para a história para fazer um mundo melhor”. Existem aqueles que marcam o meu pequeno mundo e entraram na minha história, tornando o meu mundo melhor.

O meu primeiro obrigada vai para a minha orientadora, Doutora Gabriela Barbosa, que me inspirou e inspira todos os dias a tentar ser uma excelente profissional. Obrigada, a si, professora Gabriela por nunca ter desistido de mim. “Professores brilhantes ensinam para uma profissão. Professores fascinantes ensinam para a vida”.

Obrigada à professora Lina por todas as conversas que nos aqueciam o coração e nos davam força para continuar. Por todos os incentivos e elogios, por ter acompanhado toda a minha viagem académica e ter conseguido contribuir para que crescesse a todos os níveis.

Obrigada professora La Salette por ser uma inspiração e por me fazer ver o mundo com outros olhos!

À minha parceira, companheira de estágio, colega de turma e grande amiga Mafalda, o maior obrigado! Por me teres conseguido aturar dois anos seguidos sem parar e nunca me teres deixado para trás, por conseguires moldar o meu coração e aguentares todos os meus ataques de nervosismo. Por teres tornado a amiga que és hoje e que, espero, que sejas sempre.

À minha grande amiga Joana Cacaís, obrigada por seres quem és para mim, por teres sido essa surpresa boa e por estares sempre disposta a ajudar-me. Foste o meu grande apoio nesta fase, estando sempre presente em qualquer momento.

Bárbara, agradeço-te por todas as conversas e desabafos e por me teres esticado a mão quando mais precisei. Obrigada, amiga!

À Ana Fonseca, obrigada por teres marcado o meu percurso académico e por nunca me abandonares. Às Sara's, à Marta, e à Tânia Passos obrigada por toda a ajuda e cooperativismo!

À minha mãe que é o meu amor maior, que corre ‘mundos e fundos’ para me ver feliz e concretizada. A ela devo-lhe isto, os cinco anos mais emocionantes da minha vida e o facto de me ter educado tão bem. Obrigada por tudo!

Como gosto de marcar pela diferença em tudo, claro está que marco também na família e sou uma sortuda por ter duas partes tão ricas. O meu obrigado ao meu pai que é o meu herói e que nunca deixou de estar presente em nenhum momento da minha vida, à Mara que me chama sempre à razão e que me passa todos os seus melhores ensinamentos e à minha linda e *pequena* irmã que é o meu orgulho e o meu bem mais precioso. Da outra parte, dou um grande obrigada ao melhor *BOMdrasto* do mundo, por todos os domingos de ajuda na escrita e por nunca ter coragem de me negar alguma coisa. E aos meus três *irmastros* que foram a animação dos meus finais de dias esgotantes.

Aos melhores amigos do mundo: Daniela, Elias, Pereira, Ricardo, Ronaldo e André, obrigada por me alegrarem aos fins de semana. O verdadeiro sentido da amizade eu aprendi-o convosco! Ao Ricardo, ao Diogo e ao Paulo, um obrigada por me receberem tão bem na vossa linda cidade e me tratarem como se já fizesse parte da mobília.

Aos meus tios, Teresa e Mário, por me acolherem na casa deles quando já não tinha sítio que me despertasse a vontade de escrever.

À Paula que me ajudou imenso nesta etapa tão importante, obrigada.

Sem nunca esquecer, um obrigada à minha avó que é a estrela mais brilhante do céu e ao meu amigo Daniel Castro que partiu cedo demais mas que está certamente orgulhoso da minha caminhada!

OBRIGADA a ti, Viana, por tudo isto!

RESUMO

Este relatório integra-se no Mestrado e Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico, no Instituto Politécnico de Viana do Castelo na Escola Superior de Educação.

O trabalho apresentado sintetiza o percurso pedagógico desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada foca-se no estudo de investigação que decorreu no mesmo período.

A vivência dos alunos num mundo cada vez mais plural e em mudança contínua pressupõe aceitar a globalização e educar para o desenvolvimento e a cidadania global. Formar os jovens para combater as injustiças sociais, para o respeito pelos direitos humanos e para a convivência pacífica e solidariedade entre todos os povos, é um imperativo da escola de hoje. Este desígnio deveria ser transversal a todo o currículo e parte constitutiva da ação didática da ação didática. Neste sentido, este estudo foca-se na realização de um percurso de intervenção educativa de integração da Educação para o Desenvolvimento.

Pretendeu-se perceber como se pode operacionalizar a integração de algumas temáticas de ED com objetivos de aprendizagens do Português é o objetivo deste trabalho de investigação. Como objetivos específicos definiram-se: i) caracterizar os conhecimentos de uma turma de 3.º ano sobre o subtema Direitos, Deveres e Responsabilidades (DDR) do Referencial de Educação para o Desenvolvimento; e ii) descrever aprendizagens integradoras de conteúdos do programa de Português com a temática da Justiça Social.

Face ao objetivo geral do estudo, optou-se por uma metodologia de investigação qualitativa, de natureza interpretativa. Os instrumentos de recolha de dados foram os questionários, as videograções e variados documentos produzidos pelos alunos.

Os resultados obtidos apontam para a possível simultaneidade do currículo de português com o referencial de ED, tendo, deste modo, os alunos adquirido aprendizagens sobre o tema da *Justiça Social*.

Palavras-chave: educação para o desenvolvimento; currículo de português; transversalidade; justiça social; direitos humanos;

ABSTRAT

This report is integrated into the Master's Degree and pre-school education and the 1st Cycle of Basic Education, in the "Instituto Politécnico de Viana do Castelo" in Superior School of Education. The presented work synthesizes the pedagogical route developed during a Supervised Teaching Practice and focuses on the investigation study that developed in the same period. The students' experience in a world increasingly plural and in continuous change presupposes accepting globalization and educate for the development and global citizenship. Train Young people to combat social injustices, respect for human rights and for pacific convenience and solidarity between peoples, its an imperative of today's school. This purpose should be transversal to the whole curriculum and constituent part of the didactic action of the realization of an educative intervention course of integration of Education for Development. The intention was to understand how to operationalize the integration of some "ED" with objectives of Portuguese learnings was this investigative work's objective. As specific objectives it was defined: i) characterizing the knowledge of 3rd grade class about the Rights sub-theme, Duties and Responsibilities (RDR) of the Education for Development Referential; ii) Describing integrative learning of the Portuguese program's contents with the thematics of Social Justice. Given the general objective of the study, we opted for a qualitative investigative methodology of interpretive nature. The data collection instruments were the questionnaires, the video recordings and the varied documents produced by the students. The obtained results point to the possible simultaneity of the Portuguese curriculum with the referential of ED having the students required by this method learning about the Social Justice theme.

Keywords: education of development; portuguese curriculum; transversality; social justice; human rights;

INTRODUÇÃO

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da Prática do Ensino Supervisionado (PES) incorporada no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Encontra-se dividido em três capítulos: enquadramento da prática supervisionada, projeto de investigação e reflexão final da PES I e II.

No primeiro capítulo aborda-se o enquadramento da prática supervisionada em que caracterizamos a nível de contexto escolar, meio local, de turma, sala de aulas e as sucessivas áreas interventivas a que fomos expostos. Repetimos o processo para as duas práticas que realizamos durante o segundo ano do presente mestrado.

O segundo capítulo retrata o projeto de investigação que foi realizado durante a PES II em que se divide em subsecções: a primeira aporta os objetivos do estudo e o que este acarta; a segunda parte que é a revisão de literatura que retrata toda a parte teórica, onde sustentamos o nosso estudo com diferentes autores e recolhemos uma vasta bibliografia; a metodologia adotada para o estudo em questão com as respetivas opções metodológicas, os instrumentos utilizados para a recolha de dados, os participantes do estudo, a descrição de todo o percurso da presente investigação e os procedimentos de análise utilizados; por último, a análise e interpretação de dados.

O terceiro e último capítulo aborda a reflexão final da prática supervisionada I e II nos dois contextos educativos, sendo o primeiro realizado em programa de Erasmus, no país vizinho: Espanha.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iv
ABSTRAT	v
INTRODUÇÃO	1
ÍNDICE	2
ÍNDICE DE FIGURAS	4
LISTA DE ABREVIATURAS	6
CAPÍTULO 1 – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada	7
ICE I	8
Caracterização do contexto escolar	8
Caracterização da turma	9
Caracterização da sala de aula	11
Áreas de intervenção	13
ICE II	26
Caracterização do meio local	26
Caracterização do contexto escolar	26
Caracterização da sala de aula	27
Caracterização da turma	28
Áreas de intervenção	29
CAPÍTULO 2 – Projeto de Investigação	37
PERTINÊNCIA DE ESTUDO	38
REVISÃO DE LITERATURA	41
A Educação para o Desenvolvimento: conceito e evolução	41
A Educação para o Desenvolvimento no contexto educativo, em Portugal.....	48
A Educação para o Desenvolvimento integrada nas aprendizagens do Português	56
Estudos Empíricos	60
METODOLOGIA	61
Opções metodológicas	61
Participantes	62
Instrumentos de recolha de dados	62
Percorso de investigação	64

Procedimentos de análise de dados	73
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	75
FASE A	75
FASE B	79
FASE C	93
CONCLUSÃO	98
LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES DE ESTUDOS FUTUROS	102
CAPÍTULO 3 – REFLEXÃO FINAL DA PRÁTICA SUPERVISIONADA I E II	103
Reflexão	104
ANEXOS	112

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1 – Fundamentações de Boni (Boni, 2006).</i>	44
<i>Figura 2 – Principais funções de ED (Argibay, 2005)</i>	45
<i>Figura 3 – Estratégia de EC na escola (ENEC, 2017)</i>	53
<i>Figura 4 – Percurso de Investigação</i>	66
<i>Figura 5 – Guião de pesquisa</i>	67
<i>Figura 6 – Soluções para um mundo melhor</i>	68
<i>Figura 7 – Abecedário dos Direitos</i>	70
<i>Figura 8 – Montra Final (por preencher)</i>	72
<i>Figura 9 – Categorias de análise do questionário</i>	74
<i>Figura 10 – Gráfico de respostas da questão 5</i>	76
<i>Figura 11 – Gráfico de respostas à questão 6.</i>	78
<i>Figura 12 -Friso de interligação dos temas de ED</i>	83
<i>Figura 13 – Domínios do Português integrados com objetivos gerais de ED</i>	85
<i>Figura 14 – Friso das dinâmicas dentro da sala de aula</i>	92
<i>Figura 15 – Gráfico das respostas da questão 8</i>	95
<i>Figura 16 – Gráfico das respostas da questão 6.</i>	96
<i>Figura 17 – Respostas à entrevista: Mundo Segundo (cantor) e Maya (apresentadora)</i>	113
<i>Figura 18 – Atividade Microfone Mágico ao ar livre</i>	113
<i>Figura 19 – Respostas grupo 1 e 2</i>	113
<i>Figura 20 – Respostas grupo 3 e 4</i>	113
<i>Figura 21 – Textos par 1 e 2</i>	113
<i>Figura 22 – Textos par 3 e 4</i>	113
<i>Figura 23 – Texto par 5</i>	113
<i>Figura 24 – Texto par 6</i>	113
<i>Figura 25 – Texto par 7</i>	113
<i>Figura 26 – Atividade Role-Play</i>	113
<i>Figura 27 - Mensagens de apelo de 6 alunos</i>	113
<i>Figura 28 – Mensagens de apelo de 6 alunos</i>	113
<i>Figura 29 – Construção da montra final</i>	113
<i>Figura 30 – Lançamento dos balões</i>	113

LISTA DE ABREVIATURAS

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral

DGE – Direção Geral do Ensino

DH – Direitos Humanos

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EB – Ensino Básico

EC – Educação para a Cidadania

ED – Educação para o Desenvolvimento

EE – Encarregado de Educação

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

ENED – Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento

ICE – Intervenção Contexto Escolar

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PA – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Professora Estagiária

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PI – Professora Investigadora

PNL – Plano Nacional de Leitura

TDAH – Transtorno de Atenção e Hiperatividade

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

CAPÍTULO 1 – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada

Neste capítulo apresenta-se a caracterização contexto educativo onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Faz-se referência às características dos meios locais, das escolas e das turmas e alunos. Farar-se-á também a descrição da intervenção em cada um dos contextos educativos, ICE I e ICE II.

ICE I

Caracterização do contexto escolar

O Colégio onde decorreu a ICE I está inserido no centro da cidade de Granada, Espanha. Situado entre a rua Molinos e a praça Padre Suarez goza de uma localização privilegiada pois facilmente tem acesso a tudo: papelarias, farmácia, cafés, restaurantes, correios, teatro, bancos e outros centros escolares. Fica sempre protegido pela polícia, principalmente ao começo do dia quando os alunos chegam e ao final da manhã/início da tarde quando as crianças se deslocam para casa.

Trata-se de um centro escolar religioso e é considerado um colégio comparticipado – consertado. Isto significa que é privado, mas subsidiado pela administração central, ou seja, pelo ministério da educação espanhol. Este colégio tem liberdade de gestão com uma adaptação a certas condicionantes estabelecidas pelo governo, tais como: limites de alunos, de datas, de admissões. O encarregado de educação apenas tem que assumir o valor do material escolar no início do ano e os uniformes.

A instituição tem duas diretoras: a diretora titular, uma irmã de Deus, e a diretora pedagógica que se responsabiliza pelo funcionamento académico do colégio, organizando o normal desenvolvimento deste. Contém dois secretários, um senhor para anunciar tudo e uma senhora que se encarrega de abrir e fechar as portas, à chegada e partida dos alunos. Tem poucos espaços verdes no exterior, sendo que o mesmo pátio é partilhado pelos alunos do pré-escolar e os alunos da primária, mas a horas diferentes. Os espaços interiores são muito apelativos devido à quantidade de quadros e trabalho expostos nas várias paredes. Dispõe de salas de aulas, ginásio, gabinetes, sala de apresentações e cantina.

A parte infantil é composta por seis salas de aula: duas para os três anos, duas para os quatro e também duas para os cinco anos de idade. Cada sala dispõe de uma educadora.

Tem também uma professora de apoio que na sala dos cinco anos avalia os alunos na leitura e aprendizagem de letras. Há um professor de terapia da fala que também é o monitor do recreio. Todos os dias está na sala B dos cinco anos para dar assistência a um aluno com deficiência motora mas, quando tem terapia, este transfere-o para a sua sala. Ou seja, só permanece na sala de aula quando está como monitor. Alguns alunos que têm algumas dificuldades vão à sua sala de aula.

O mobiliário está em bom estado e é apropriado para as crianças.

Tem muitos projetos, como as celebrações de festividades: Natal, Carnaval, Páscoa, Dia de Santa Maria e a procissão da Nossa Senhora das Mercedes.

A nível socioeconómico há um pouco de tudo: alguns pais têm profissões de estatuto social elevado e outros de médio ou até baixo.

Os uniformes são iguais para todos, sendo saia para as meninas e calças/calções para os meninos. Os casacos são os mesmos e as meias da mesma cor, independentemente do sexo. As cores baseiam-se na cor de vinho, cinzento e branco. No dia de educação física, levam o fato-de-treino que é, na mesma, igual para todos.

Caracterização da turma

A sala B dos 5 anos, onde realizei a minha prática durante aproximadamente três meses e meio, é constituída por vinte e seis crianças sendo que apenas dez são rapazes e os restantes dezasseis, raparigas. Quando iniciei a prática, alguns alunos ainda se encontravam com quatro anos de idade, porém a maioria já tinha completado os cinco anos. Até ao final de dezembro todos concluíram cinco anos. É um grupo que contém uma criança do sexo masculino que sofre de paralisia cerebral de tipo neuromuscular. No entanto, tem apenas algumas deficiências motoras, sendo que a nível cognitivo acompanha o resto do grupo. Também estava a ser diagnosticado um atraso global a nível intelectual a um menino visto que não conseguia acompanhar a turma.

De acordo com as orientações curriculares do Pré-Escolar, existem “três áreas de conteúdo como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural” (OCEPE, 2016).

A formação pessoal e social serve para “promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitem tornarem-se cidadãos conscientes e solidários” (OCEPE, 2016). No que diz respeito à independência e autonomia, o grupo cumpre com as aquisições do saber-fazer: vestir-se, lavar-se, comer utilizando adequadamente os talheres, ... Utiliza os instrumentos que estão à sua disposição – tintas, jogos, pincéis e lápis – e consegue já tomar decisões e fomentá-las. É um grupo que toma iniciativa de atividades e colabora em todas as propostas e projetos. Também revelam atitudes de tolerância, compreensão pelo outro e total respeito pela diferença.

A educação multicultural está bastante presente nos materiais e na decoração da sala e no que diz respeito à educação para a cidadania. As crianças têm total conhecimento sobre a educação multicultural e a educação para a saúde.

Já no domínio das expressões, é um grupo com motricidade global bem adquirida – trepar, correr, deslizar, baloiçar, rodopiar, saltar, inibição de movimento – e a motricidade fina está igualmente presente com a manipulação de diversos objetos. Isto não se aplica à criança com paralisia cerebral, pois esta não consegue desenvolver motricidade fina nem global. A expressão dramática está presente no jogo simbólico e na utilização dos diferentes materiais para o “faz-de-conta” sendo que fantoches ou sombras chinesas não estão presentes nas atividades do grupo.

A área da expressão plástica é a mais utilizada pelo grupo sendo que recorrem a todo tipo de técnicas – desenho, pintura, digitinta, rasgagem, recorte e colagem – no entanto, as regras “não molhar o mesmo pincel em diferentes frascos de tinta”, “limpá-los depois de os utilizar”, “cuidar dos lápis, ...” (OCEPE, 2016) não são cumpridas pelos alunos.

A expressão musical está bastante presente no dia-a-dia do grupo. Contém ritmo e diferentes passos, conseguem cantar e dançar livremente e escutam diversos sons e ruídos.

A linguagem oral é motivada e estimulada com diálogos e apresentações todos os dias.

No domínio da matemática as aprendizagens são:

Princípios lógicos: as crianças entendem a ocupação do espaço (dentro, fora, entre, aberto, fechado, em cima, em baixo); formam conjuntos/agrupam objetos por cores, formas, semelhanças e diferenças.

Seriar e ordenar.

Classificar os números ordinais mas não os cardinais.

Formação de padrões com figuras desenhadas ou objetos.

O cálculo mental é estimulado todos os dias. Por último, na área do Conhecimento do Mundo, são crianças com imenso desejo de saber mais. Conseguem facilmente dizer o seu nome completo embora não a sua localidade, a sua idade e qual será da próxima vez que voltam a celebrar o seu aniversário. Reconhecem facilmente as partes do corpo e experiências com água são as suas preferidas. Jogam facilmente com cores, formas, texturas e com sombras das mãos em frente ao projetor ligado, no entanto, não entendem o fenómeno da sombra do seu corpo quando estão ao sol.

Segundo, a escala de Gesell, utilizada em Espanha em observação (utilizada, também, por mim, neste grupo), a nível psicomotor as crianças encontram-se a brincar livremente e a saltar, chegam a conservar o equilíbrio sobre as pontas dos pés vários segundos, estão capacitados para realizar exercícios físicos e dança, usam corretamente a pasta e a escova dos dentes e alguns, não todos, conseguem desenhar a figura de uma pessoa.

No que respeita a aquisições ao nível da personalidade e da linguagem, o grupo dialoga como adultos, as suas respostas são ajustadas às perguntas que se fazem, as suas perguntas procuram uma resposta e têm um verdadeiro desejo de saber. O seu desejo de entender o mundo é muito prático e gostam de detalhes concretos “sem irem por ramas nem fantasias”, distinguem a sua mão direita e a esquerda mas não distinguem as dos outros, são obedientes e pode-se confiar neles, gostam de colaborar nas tarefas de casa, mostram-se protetores dos mais pequenos e com os que têm mais dificuldade, sabem dizer o seu nome mas não a localidade onde vivem, jogam em pequenos grupos, preferem os jogos partilhados e mostram compreensão nas situações sociais.

Caracterização da sala de aula

A sala de aula é bastante grande e está organizada em apenas duas áreas: a área das mesas e a área da assembleia. A área da assembleia contém prateleiras com os livros de inglês de cada criança, com outros livros escolares e com materiais necessários para a

realização das aulas. Além disso, contém também as três mascotes da turma: o Dex de inglês, Aris, a boneca viajante, e Sara, a amiga de Jesus. Contém um grande armário onde se encontram os lápis de escrever e de cor, a plasticina, a cola, as borrachas e todo esse tipo de material. Tem, também, o armário a cuja primeira porta todos podem ter acesso porque é onde se encontram todos os livros infantis. Chamam-lhe a biblioteca. Esta área contém um quadro de giz.

Na área das mesas, estas estão dispostas por 4 grupos sendo que cada aluno tem a sua mesa e a sua cadeira. Tem dois móveis muito grandes onde estão todos os brinquedos (construções, legos, puzzles, jogos de matemática, jogos de tabuleiro, ...) e todas as bonecas. Há também a parte dos cabides, com o nome de cada criança para estas colocarem os seus casacos e as suas mochilas. Por fim, tem as caixas de cada criança que funciona como uma espécie de móvel pois estão todas sobrepostas e são abertas em forma de gavetas. É aí que os alunos colocam todos os seus trabalhos e o seu livro escolar. É também aí que está o quadro interativo.

A meio da sala, de frente para as mesas dos alunos, encontra-se a mesa da professora, com algumas gavetas para guardar as suas coisas.

Encostados à parede, sem lugar certo, encontram-se os objetos do faz-de-conta como a cozinha, os carrinhos das bonecas, a tábua de passar a ferro e uma caixa com muitos disfarces.

O mobiliário é novo e tem bastante espaço para tudo o que é necessário estando tudo ordenado e devidamente etiquetado. As crianças sabem perfeitamente os sítios certos das coisas. São um pouco altos, o que dificulta o acesso aqueles que são mais pequenos. No entanto, ajudam-se uns aos outros quando algum não alcança o que deseja.

O aluno com incapacidade motora mantém-se de pé, mas por pouquíssimo tempo, tendo de estar sempre apoiado ou em algum mobiliário, dando a mão a um adulto ou a um amigo ou então ao andarilho. Este andarilho encontra-se no corredor, à saída da sala, porque é sempre usado no recreio ou quando o aluno se desloca ao comedor, pois não existe espaço para o ter dentro da sala. Por isso, quando acaba de lanchar ou termina alguma tarefa, deixa-se ficar no seu lugar a jogar com algo. No entanto, tem sempre companhia porque todos os colegas o protegem bastante, estando sempre a jogar com ele,

e por vezes levam-no para outro canto da sala onde jogam juntos. Devido a isto, a sala deveria estar organizada de outra maneira para que o andarilho pudesse estar dentro da sala de aula e o aluno conseguisse mover-se facilmente. O que é algo difícil porque são muitas mesas, o que faz com que a sala fique muito ocupada.

A sua cadeira é diferente das dos outros porque tem uma tábua onde coloca os pés permitindo-lhe ficar mais alto para conseguir chegar à mesa.

A decoração da sala é sempre feita com trabalhos dos alunos. Uma parte é decorada de acordo com a época do ano – Natal, Carnaval, Páscoa, estações do ano ... A parte da assembleia vai sendo preenchida com os trabalhos individuais dos alunos realizados em casa com ajuda dos seus pais dependendo da temática que está a ser abordada no trimestre em questão. Existe também a parte da decoração religiosa, principalmente com Maria e Padre Zegri (fundador dos colégios Mercedárias), sendo que estas são as personagens mais faladas nas orações matinais e as de que as crianças mais gostam.

Existe uma enorme multiculturalidade na sala B pois tem crianças de nacionalidade chinesa, romena, iraquiana, espanhola e russa. No entanto, apesar de em casa falarem a sua língua materna, todos falam perfeitamente a língua espanhola. Todos os pais têm uma presença muito ativa no que respeita à escolarização dos seus filhos participando em todas as reuniões e ajudando-os nos trabalhos de casa. Se lhes surgirem dúvidas, ou as expõem pessoalmente à educadora quando levam os filhos à escola ou as publicam na plataforma da turma. Nesta plataforma todos os pais estão interligados uns com os outros e com a educadora e é através dela que, quando é necessário, se enviam avisos, pedidos de autorização, marcação de reuniões, esclarecimento de dúvidas, etc. Coloca-se na plataforma o que se pretende comunicar e todos, em suas casas, têm acesso.

Áreas de intervenção

Realizei esta prática como observadora pela Practicum I da Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, sendo que a observação desempenha um papel fulcral em qualquer metodologia de investigação e “em termos educacionais, o professor deve ser capaz de observar para recolher e organizar criteriosamente a informação e para se adaptar continuamente aos elementos que fazem parte da sua investigação, ou seja, a

formação do observador é um aspeto essencial para a obtenção de dados úteis e significativos” (Brito, R.; 2013).

A minha aprendizagem foi intensa, não só por ao longo de quatro meses ter estado quatro dias por semana com a turma, mas também porque as diferenças de um país para o outro são bastante notórias.

Os dias principiavam com as rotinas. Os alunos formavam um círculo e iniciava-se o dia com as orações às quais se seguiam as de canções de igreja (se assim o quisessem); de seguida, elegia-se o protagonista da turma para esse dia o qual era incumbido de realizar certas tarefas tais como contar os alunos presentes, dizer quem estava a faltar, dirigir-se à janela para ver o estado do tempo e escrever, no quadro de giz, o dia da semana, o dia do mês e o mês (alguns com a ajuda da educadora, outros já de forma autónoma). O passo seguinte consistia na apresentação da biblioteca viajante. O que era a biblioteca viajante? No início do ano, todos os alunos tinham que trazer um livro de casa formando, assim, uma biblioteca – a biblioteca viajante. A partir da segunda semana do ano, às sextas-feiras, era distribuído um livro dessa biblioteca a cada aluno para que o lesse no fim-de-semana e fizesse um desenho ou escrevesse algo sobre o que aprendeu com essa leitura. Ao longo da semana que se seguia, os alunos tinham que ir trazendo os livros juntamente com o que lhes foi pedido. Após as rotinas do dia iam apresentando os desenhos ou o que tivessem escrito acerca do livro que leram. Assim como o livro viajante é também a Aris (mascote da turma e boneca viajante) que a cada fim-de-semana viajava à casa de um aluno. Este, juntamente com a sua boneca, teria que fazer uma receita, escrevê-la no livro, decorá-la com fotografias e preencher o resto com fotografias do que fizeram durante o fim-de-semana, ou seja, por onde andou Aris a viajar. As apresentações eram feitas depois das rotinas matinais e, com isso, abordavam que fizeram nesse fim-de-semana ou na tarde anterior (o colégio termina as aulas às duas horas da tarde).

Com isto consegui perceber quão importante era para as crianças a liberdade de expressão. Ou seja, mais que contar as histórias dos seus livros, estes tempos eram muito importantes para que os alunos aprendessem a expressar-se perante os outros e não tivessem receio de mostrar as suas opiniões ou de trocar ideias sobre o que haviam

aprendido. É uma etapa do dia crucial para o crescimento a nível social e pessoal do aluno, no meu real ponto de vista.

O pré-escolar espanhol baseia-se em temas. Em cada trimestre há um tema principal e o que eu presenciei foi a “Roma antiga e o início do tempo dos Incas”. O tema serve de pano de fundo a algumas matérias que os alunos têm que aprender no trimestre. A educadora e os alunos têm um livro que aborda o tema através de um conto e, nessa abordagem, o conto vai incorporando indiretamente as áreas em que o aluno tem que aprender tal como a Matemática, por exemplo. Além disso, há também um livro de fichas que terá de ser preenchido ao longo do trimestre.

A educadora tem de cumprir com o preenchimento do livro durante o trimestre, que é o tempo que está estipulado.

Têm também o livro de inglês, o livro de escrita-leitura e o livro de religião os quais são utilizados ao longo de todo o ano letivo.

A educadora segue uma espécie de jornada escolar, ou seja, depois da assembleia, leciona uma parte do tema, de seguida os alunos realizam a ficha e, após o recreio, consoante o que planeou, leciona inglês, leitura-escrita ou religião. A religião é disciplina menos debatida durante a semana e o inglês é obrigatório, no mínimo, cinco a seis horas semanais.

No que respeita à minha aprendizagem, neste ponto foi realmente notória porque percebi que, de facto, é necessário investir no inglês das crianças desde que iniciam o pré-escolar. Neste colégio, as crianças têm de saber utiliza-lo no seu dia-a-dia: sempre que pediam para fazer algo como ir à casa de banho ou beber água teriam que o pedir em inglês, e sempre que a educadora ordenava algo como sentarem-se, fazerem silêncio ou organizarem tudo nos seus devidos sítios utilizava também o segundo idioma.

Quanto à escrita-leitura, o grupo tinha pais bastante exigentes. Além disso, o Ministério da Educação espanhol determinou que as crianças, quando vão para o primeiro ano do primeiro ciclo, já devem distinguir todas as letras do alfabeto, ler minimamente e escrever o básico de forma individual. Por isso, tinham sempre a professora de apoio que, duas vezes por semana, se dirigia à sala de aula para ler com cada aluno individualmente e ver em que nível se encontrava. E era extremamente enriquecedor para mim ver a vontade

que os alunos manifestavam de quererem aprender cada vez mais, esforçarem-se para ler e serem já, com apenas cinco anos, mais autónomos do que qualquer outra criança que eu já tenha conhecido. Fez-me aprender que as crianças, se forem estimuladas precocemente, mas de maneira subtil, de forma não obrigatória e pesada, mas por sua vontade própria, aprendem a ritmos mais acelerados. No grupo existem cinco crianças que escrevem perfeitamente sem ajuda e mais de metade lê sem qualquer problema. Depois tem os alunos que não leem tudo mas distinguem letras e sílabas e apenas um aluno, com atraso global intelectual, não distingue as letras nem os números.

Seguia-se a parte do dia de relaxar. Segundo o autor espanhol A.Gamiz (2009), “o relaxamento apresenta muitos benefícios para as crianças. Em primeiro lugar melhora a segurança que têm em si mesmos, mostrando-se mais sociáveis e menos agressivos. Isto pode observar-se com clareza tanto no seio da família como na relação com outras crianças”. Esta parte diária realizava-se quando as crianças chegavam do recreio já que aí estão demasiado excitadas e nervosas. Então, a educadora colocava sempre uma música de relaxamento e ia fazendo carícias nos pescoços das crianças enquanto estas se mantinham com a cabeça deitada na mesa. Mas nem sempre resultava. Comecei a ser eu a comandar a turma nesta fase do dia. Depois de várias tentativas, conseguimos chegar à parte da imaginação, onde as crianças, com a cabeça deitada, vão imaginando tudo que a educadora (neste caso, eu) diz. A educadora vai contando uma história com o objectivo de relaxar todas as partes do corpo, começando pela respiração e terminando nos pés. Os alunos podem ir levantando a cabeça e espreguiçar-se. Voltam a deitar a cabeça na mesa e o ajudante de cada grupo (4 mesas, 4 grupos) vai fazer carícias no pescoço dos colegas. Por fim, levantam-se e as tarefas iniciam-se. Deu-me bastante prazer o facto de ter descoberto a técnica que mais se apropriava ao relaxamento das crianças.

O comportamento dos alunos é algo que deve ser trabalhado desde cedo, assim como as regras da sala de aula e da boa educação. Esta turma transmitia ritmos bons e estimuladores que favoreciam a convivência entre todas as crianças, respeitavam-se mutuamente e não tinham hábitos de cuspir, morder ou estragar material. Mas eram crianças muito irrequietas, barulhentas e nervosas, gostando de empurrar e por vezes dizer palavrões, e muito queixosas também. O que mais se debatia nesta turma era a

concentração, o facto de não respeitarem a sua vez para falar ou não ouvir o colega enquanto este falava, mas a educadora adotava o método de não gritar, não pôr os alunos constantemente de castigo mas, ao invés, deixá-los a refletir sobre os seus comportamentos. Por isso, juntas, criámos o “cantinho do pensar” que se localizava num canto da sala de aula. O aluno dirigia-se até aí quando se encontrava na cor vermelha no *Semáforo de la conducta* (criado por mim). Esse cantinho continha um pequeno sofá, uma caixa com um MP3, uns auscultadores, umas folhas brancas e lápis de cor. Tínhamos também um quadro com a parte do reflete/não-reflete e quando a criança saía do espaço e acabava de falar comigo ou com a educadora, colocaria o sinal na conclusão a que chegou. Utilizávamos esta área para impor a disciplina positiva, ou seja, educar com respeito envolvendo muita conversa interna e autoavaliação constante e usando várias dinâmicas, tais como: fazer uma pausa junto da criança e dar-lhe a oportunidade de se expressar. De seguida, dar-lhe uma segunda oportunidade (se o problema era estar a desenhar na mesa, não voltava a deixar, mas dava-lhe uma folha para que desenhasse nela) e, por último, chegarmos a uma solução em conjunto com a minha opinião e a razão dele. Dávamos-lhe a oportunidade de ouvir música para que relaxasse um pouco e também usaria os desenhos porque é uma ótima maneira de as crianças expressarem os seus erros, desenhando o que fizeram mal e o que poderiam melhorar. Contudo, as crianças sabiam perfeitamente quais as regras da sala de aula (mesmo não as cumprindo) porque estavam afixadas na parede da sala e muitos, quando achavam que o comportamento dos seus companheiros não estava a ser o adequado, pediam à educadora para irem até ao cartaz e explicar, de forma autónoma, as regras através das imagens.

Com esta experiência, foi-me possível aprender muito sobre as metodologias utilizadas, os modelos de atuação dos docentes e, princípios de aprendizagem. Utilizávamos a globalização quando envolvíamos o tema geral do trimestre em todas as outras áreas (matemática, ciências, leitura e escrita) porque é muito importante que os conteúdos trabalhados na aula, todas as áreas, atividades e objetivos estejam interrelacionados para que aprendizagem seja mais completa. Quando ensinávamos algo sobre a socialização fazíamos-lo em grupo para que fossem trocadas opiniões sobre o tema e, desta forma, lhes transmitirmos os valores de conviverem em sociedade; A atividade

baseava-se na protagonização das crianças. Elas deviam criar o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem e apresentar situações em que elas mesmas chegassem à conclusão dos seus próprios erros e os corrigissem. Portanto, isto não era feito directamente pela educadora mas sim por elas. As fichas eram sempre explicadas (por vezes, realizadas) em grande grupo no quadro digital e depois os alunos faziam-nas no seu caderno, individualmente. A individualização era criada em muitas ocasiões sendo a biblioteca viajante uma delas. Ao levarem o livro para casa, ouvirem a história e depois desenharem o que aprenderam com ela mostram que o ensino se adequa às características do aluno porque a sua aprendizagem sobre o conto e a mensagem que este lhe transmite é individual. O aluno forma o conhecimento individual.

Quanto às estratégias metódicas, cumpria-se com as atividades dentro do currículo porque se seguia a planificação trimestral. As tarefas estavam todas interrelacionadas: TPC, fichas, potencialização da autoavaliação porque era pedido ao aluno que refletisse sobre o que tinha feito e que, com isso, chegasse ao erro. Sendo assim, é um trabalho autónomo onde o aluno utiliza as suas competências cognitivas e as estimula.

Nos princípios de ensino, era utilizado o princípio holista pois processa vários elementos simultaneamente para os organizar numa unidade complexa. Por exemplo, na apresentação de uma ficha e só depois se segue com a pesquisa de conteúdos em livros, canções e até internet. No que tocava ao controlo externo-interno, eram seleccionados procedimentos apropriados à sua própria filosofia e às necessidades particulares das crianças. Isto orienta-os no sentido de desenvolverem o seu sistema de controlo interno que os beneficia mais do que um sistema que se apoia no controle externo e autoritário. Por exemplo, na forma como a criança é chamada à atenção: é afastada de todos para debaterem o problema apenas com a educadora, é posta a pensar nos seus atos, mas de forma doce e transparente não utilizando rigidez ou gritos, criando um grande autocontrole nos alunos porque os faz pensar mais antes de tomarem qualquer atitude menos assertiva e não os intimida perante todos os seus colegas. O estilo divergente era utilizado, por exemplo, na área da matemática onde se utilizava muito os policubos para que os alunos se situassem entre a experiência concreta e a observação reflexiva. Isto é, os alunos conseguem verificar que existem várias soluções para um determinado problema ($6=3+3$

ou 2+4). O estilo convergente era usado nas aulas de atividade motora, onde os jogos realizados têm apenas uma solução e os alunos têm que pensar em várias estratégias para obter o único resultado.

Dentro dos métodos de ensino, utilizávamos, durante quinze minutos, todos os dias, a masterclass onde se lecionava um tópico do tema trimestral, o estudo independente no tempo em que realizavam uma ficha ou ouviam um conto, o método de discussão era utilizado nas apresentações dos trabalhos que traziam de casa, sobre o tema trimestral (apenas um por trimestre, tópico aleatório, pedido pela educadora), o método tentativa-erro (na matemática, nas somas, com os polígonos e a ajuda dos cartazes pertencentes a este recurso), o uso de relações (na leitura e escrita, onde interligam o som da imagem à letra correspondente) e por descobrimento de relações novas (relacionam sempre a algo de hoje, que conhecem, que ouvem na rua ou em casa).

As planificações eram realizadas segundo o livro do educador, que é fornecido pela editora conjuntamente com os livros dos alunos, onde vem a planificação anual dividida nos três trimestres, que, segundo Dalmas (1994:96), “ao iniciar um ano letivo, é importante que o gestor escolar, os coordenadores de cursos e de disciplinas e os professores tenham uma perspectiva abrangente sobre o processo ensino-aprendizagem a desenvolver ao longo do ano, tanto no que diz respeito especificamente a sua disciplina como, de uma forma geral as ações das várias disciplinas consideradas como um todo na ação educativa”. Era através desse livro que a educadora implementava as unidades didáticas. Não fazíamos planificações diárias, nem semanais, sendo que nos orientávamos sempre pelo livro do aluno, ou seja, víamos as fichas que se seguiam e abordávamos o tema consoante a ficha que fossem realizar nesse mesmo dia. O inglês era muito didático pois continha CD’s que tinham um conto por cada tema e várias canções. Depois, no livro do aluno, no final de cada tema, existia o mesmo conto em quadrados pequenos, o qual recortávamos e fazíamos sempre um pequeno livro para que a criança o pudesse levar para casa. Esse mesmo existia, também, em grandes cartazes para que fosse mostrado enquanto ouviam a história no CD e atrás incluía perguntas em inglês para que a professora fizesse as perguntas no final da história. Também existiam flashcards, com os vários temas em diferentes cores para trabalhar o vocabulário com as crianças. Já o livro de religião era

sempre acompanhado com um conto de Sara, a mascote e amiga de Jesus. A educadora reunia-se com todos em círculo, lia o pequeno conto e depois os alunos realizavam a ficha relacionada com o conto que ouviram anteriormente.

Neste colégio as tecnologias eram muito aproveitadas. Os alunos adoram o quadro digital e aprendiam imenso com vídeos, filmes, canções e jogos via digital. Tinham também uma televisão com um leitor de DVD onde viam os vídeos mais antigos como Mickey Mouse e seus amigos. Mas o que lhes chamava realmente a atenção eram os novos vídeos de aprendizagem como por exemplo: “Matt, Dream English Kids” que é um canal com canções em inglês para que aprendam várias temáticas como números, abecedário, frases diárias, rotinas, entre outros, e “El mono sílabo” onde cada vídeo explica uma letra e as sílabas correspondentes, dura aproximadamente 15 minutos e é apresentado por um macaco que fala com as crianças, ri-se, canta e faz jogos. Os alunos aprendem imenso com estes vídeos e segundo a psicopedagoga Thalita Tomé, “o uso da tecnologia na aprendizagem infantil permite desenvolver diferentes e ricas estratégias, permitindo aos alunos que aprendam de maneira lúdica, dinâmica e prazerosa, respeitando seus limites e individualidades” e pode usar-se “estratégias simples que motivam, atraem e enriquecem o aprendizado evitando a temida falta de controle e atenção da sala”.

Como estava apenas em observação e cooperação não devia intervir a menos que me fosse pedido. Com isto, na primeira semana foi-me proposto lecionar as aulas de inglês, o que eu aceitei.

A primeira que lecionei foi sobre os animais selvagens e utilizei um power-point feito por mim, uma canção do CD de inglês e uma máscara para cada criança. Foi uma aula mais dinâmica e bastante interessante. A ideia era que aprendessem os nomes dos animais em inglês, primeiro com a ajuda do power-point e depois com a visualização de um vídeo. No final, com as máscaras dos animais, fizésemos uma coreografia com a música, pois esta perguntava onde estava o animal e os alunos tinham que apontar para o grupo que continha as máscaras com esse nome. Consegui atingir o meu objetivo geral que era que os alunos ficassem a saber os nomes de todos os animais e ficaram muito entusiasmados com a metodologia utilizada e com o facto de poderem levar algo para casa. Depois da primeira aula, lecionei todas as outras com recursos que o centro oferecia: CD com canções,

contos em CD e em grande cartaz (usufruir das perguntas sobre o conto e o tema) e a mascote. Iniciava as aulas sempre com um diálogo entre os alunos e a mascote fazendo as perguntas básicas do dia-a-dia e sendo que, naquela uma hora de aula, só falávamos inglês. De seguida, ouviam a história pelo CD enquanto eu passava os cartazes e depois fazíamos um concurso – estratégia muito apreciada pelos alunos - (“o lado bom da competição entre as crianças é que as prepara para as próximas fases da vida” [Cecília, s.d]), com as perguntas relativas à história que ouviam sendo que, se achassem necessário, voltavam a ouvir a história mas lida por mim para que fosse de forma mais lenta e eram usados como prémios as figuras geométricas (cada equipa tinha uma figura e uma cor correspondente) e no final havia a equipa vencedora, não criando conflitos entre nenhuma criança dado que todos sabiam e os próprios faziam questão de frisar que “o importante era participar, não era ganhar”. Para aquisição de vocabulário eram utilizados os flashcards, onde utilizava muito a memória com o passar das imagens, isto é, à medida que ia passando as imagens ia dizendo o conceito e os alunos repetiam. Repetíamos várias rondas até que nas últimas vezes já eram apenas os alunos a dizê-las. Depois de decorados os conceitos passávamos à parte que lhes agradava mais: os jogos. Eu expunha os cartões no quadro e um aluno aleatório era chamado para vir escolher a palavra, eu lia e o aluno teria que a colocar debaixo da imagem correspondente. Hot/cold, onde os papéis com os conceitos eram escondidos pela sala de aula e o aluno, consoante o que ouvia de quente ou frio, tinha que encontrar o papel. Uma vez encontrado colocava-o debaixo da figura corresponde; Jogo da memória onde de um lado estão as imagens e de outro está a palavra e os alunos têm que descobrir o par correspondente (palavra-imagem); os cartazes do conto do tema estão desorganizados pelo quadro e os alunos tem que organizá-los de maneira a que formem a história com lógica segundo o que ouviam; Entre outros.

Com o passar do tempo, a educadora foi-me dando liberdade de participar nas aulas todas, isto é, passei a lecionar também as aulas do tema geral e de leitura e escrita, sendo que seguia o método utilizado desde sempre pela educadora. Nas aulas do tema geral, explicava no quadro digital o tópico em questão, onde debatíamos as diferenças entre o agora e aquela época. Se surgissem dúvidas que não estivessem explícitas ali recorriam à internet e fazíamos a pesquisa, ou visualizavam vídeos que retirassem as dúvidas. De

seguida, explicava a ficha correspondente ao tópico abordado e, por fim, as crianças resolviam-na e pediam-me para corrigir. Nestas aulas, utilizávamos muitas vezes a mascote Aris porque, como é a boneca que viaja no tempo, sabia responder a muitas perguntas, segundo os alunos.

As aulas de leitura-escrita também eram sempre lecionadas nos mesmos métodos porque as crianças adoravam. O livro do professor vinha com uma pen-drive que continha o programa da leitura-escrita e cada letra tinha uma história e uma canção que lhe correspondia, sendo que essa história também vinha em cartaz para que a professora pudesse contá-la se assim entendesse (os mesmos recursos que os de inglês, sem os flashcards) e os alunos, depois de ouvirem a história e a canção, resolviam a ficha. Neste caso, existiam alunos que tinham mais dificuldades na distinção das letras. Então, resolvia a ficha no quadro em conjunto e depois resolviam-na individualmente no seu caderno. No final, fazíamos exercícios tais como: memória, onde tinham que associar o primeiro som da imagem à letra correspondente; o enforcado online (o preferido dos alunos) onde tinham que descobrir a palavra antes que o boneco aparecesse enforcado. Aqui, os alunos iam dando palpites nas letras e sempre que, aleatoriamente, um aluno dizia uma letra, tinha que vir ao quadro reconhecê-la e aí passávamos ao seguinte. E com isto eu conseguia entender quais eram as crianças que já distinguem as letras e quais as que tinham mais dificuldades; preencher com sílabas, sendo que a palavra está escrita no quadro mas falta uma sílaba e os alunos têm que, no meio de muitas sílabas escritas em papel, decifrar qual falta e juntá-la (isto para os que já decifram as letras e já iniciam a leitura); formar palavras com cartões soltos, neste caso para os que não distinguem letras, pois na sala de aula havia uma caixa com vários cartões de palavras e outros cartões com letras soltas e os alunos tinham que formar a palavra copiando do cartão já feito. Depois de realizado, tinham que começar a associar os sons e a ler por sílabas, sendo que isto era um trabalho demorado e que continuou com a educadora.

Lecionei, também, coisas que não estavam estipuladas no currículo mas que surgiam com a conversa e os alunos queriam saber mais. Então passávamos uns bons momentos à volta da área de conhecimento do mundo. Por exemplo, perguntaram-me onde ficava Portugal e a minha casa, ao que respondi colocando o mapa-mundo no quadro

e mostrando onde ficava Portugal e depois, aproximando, onde estava mais ou menos a minha casa. Falámos da distância de Granada até aí, de outros países que me foram perguntando onde ficavam porque eram descendentes desses ou tinham lá família, da quantidade de água que existia no mundo. Aqui a sua admiração foi enorme e eu aproveitei para referir que, de facto, existe uma grande quantidade de água mas que nem toda é potável e que, como tal, não podem desperdiçá-la (algo que adoravam fazer). Falei dos países com difícil acesso a este recurso e por aí em diante, conforme as perguntas que iam surgindo. Eram pequenos momentos que não eram planeados, mas que corriam extremamente bem pois as crianças estavam tranquilas, a respeitarem-se pela sua vez de falar, a ouvirem os outros, a trocarem opiniões, pois estavam a aprender algo novo e do seu interesse, assuntos vindos das suas cabeças.

Também fui fazendo vários recursos para a sala de aula, como o semáforo do comportamento, referido anteriormente, a porta de Natal, as decorações da sala de aula sobre o Outono e o Inverno, a árvore de Natal e o presépio, entre outros materiais.

Sempre participei no pequeno-almoço dos alunos, principalmente a ajudar o aluno com incapacidade motora. E participava no recreio quando era a semana dos cinco anos a supervisionar, uma vez que se aplicava semana sim semana não.

Os meus pontos fracos foram sempre a falta de segurança devido ao meu espanhol não ser perfeito. Também a falta de controlo da turma quando a educadora estava presente. Assim que esta se ausentava respeitavam-me mais. Mas sempre combati estas dificuldades com os meus pontos fortes: a minha boa-disposição, a confiança que transmitia aos alunos, o tom meigo e brincalhão com que lhes falava. Quando brincava com eles, ou entrava nos seus disparates (pegar neles ao colo, fazer-lhes o pino, colocá-los nas minhas costas e até andar à roda), jogar com eles no chão contudo, conseguindo impor o devido respeito e cativando-os quando era a altura necessária para isso, ou seja, dava sempre o meu melhor lado às crianças, mostrava-lhes que podiam confiar em mim, mas ensinava-lhes que quando precisávamos de concentração, era isso que tinham que me dar e depois voltava-se a relaxar e a poder retomar o lazer. A forma como os relaxava, o facto de me aninhar ao nível da criança utilizando a técnica da escuta ativa que “parte-se da ideia de que as crianças não entendem o mundo dos adultos, por isso, são os adultos que devem

colocar-se ao seu nível para tentar entender o seu” (Santos, L.; 2008) e com isto, o contacto visual com o pequeno é muito importante. Sentava-me numa mesa igual à deles enquanto explicava, debatia ou jogava algo, para que se sentissem totalmente à vontade comigo e colocava o dedo no ar, como lhes é ensinado, para que percebessem que queria vez para falar. Com estas técnicas que fui experimentando aprendi que pode funcionar, que a hierarquia existe mas não precisa estar sempre a ser relembrada porque se mostramos às crianças que as respeitamos e que as entendemos elas irão retribuir. No entanto, necessita de ser um trabalho implementado desde o início com o grupo.

Nunca participei em avaliações da turma, mas a educadora pedia-me algumas opiniões. Também nunca participei em nenhuma reunião de pais. Participei, isso sim, na festa de Natal na qual fiz a coreografia da canção de inglês das duas salas dos cinco anos e ajudei em todas as preparações para a festividade.

Participei em todas as saídas escolares que houve durante o primeiro trimestre, sendo que uma foi ao parque das ciências, outra a um concerto de uma orquestra com a presença de um mágico e, por fim, a visita aos vários presépios espalhados pelo centro da cidade, pois em Espanha dão grande relevo a esta parte do Natal. Com isto, pude verificar que é bastante difícil conseguir controlar as crianças numa visita de estudo pois, para além de muito curiosas, ficam demasiado excitadas e com um grupo grande torna-se impossível controlar todos. Então, alguns pais acompanhavam-nos nestes eventos, principalmente os da criança com NEE. A turma tinha sempre os seus momentos de diversão e, sempre que havia tempo para tal, na última meia hora, dançávamos as músicas espanholas de que eles mais gostavam, que estavam habituados a ouvir na rádio com os pais e, por vezes, colocávamos os vídeos do jogo de dança da *playstation* e imitávamos as coreografias. Ou então jogávamos à estátua: quando a música parava tinham de ficar em estátua. Era o momento preferido do dia, pois era um grupo que adorava dançar e ficavam imensamente entusiasmados com o facto de a educadora e eu participarmos com eles.

Apesar deste conhecimento todo que obtive, a conclusão mais importante a que cheguei terá sido que tempo de brincar é obrigatoriamente necessário para todas as crianças. “Brincar é essencial para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e físico, sendo atualmente considerado como um direito da criança pelo Comissariado das Nações

Unidas para os Direitos Humanos” (s. nome). Espanha rege-se muito pela obrigatoriedade de ter livros e realizar todas as fichas até ao final do trimestre, que as crianças tem que saber ler e iniciar a escrita antes de ir para a primária e saber inglês desde os três anos de idade. Mas com o tempo escolar a funcionar das nove horas às catorze, as crianças ficam com apenas trinta minutos para brincar que é o tempo do recreio, o que é muito pouco para crianças de apenas cinco anos de idade. Isto foi algo que me debati com a educadora a qual me respondeu que também não concordava com este método excessivo de ensino. Sou de acordo com a realização de fichas, com o aproveitamento das tecnologias, com a introdução, mínima, da leitura, mas não sou de acordo com o facto de não darem tempo às crianças de serem o que elas próprias são: crianças! Estão a criar máquinas de aprendizagem onde a maior parte das crianças são extremamente inteligentes mas não percebem que os estão a fazer crescer demasiado depressa e a não aproveitarem a sua infância como deve ser aproveitada. As crianças espanholas, em comparação com as portuguesas, positivamente são mais desenvolvidas, independentes e maduras, mas negativamente são menos “crianças”!

ICE II

Caracterização do meio local

O contexto educativo onde foi realizada a ICE II insere-se numa das freguesias de Viana do Castelo. Situa-se numa zona urbana e goza de uma localização privilegiada pois facilmente chega ao centro da cidade, onde tem acesso a tudo: papelarias, farmácias, cafés, restaurantes, correios, teatro, bancos e outros centros escolares. Também conseguem ter o acesso facilitado a museus, teatros e cinema. Como a cidade é no litoral e junto ao mar, facilita o acesso para contactar com atividades de pesca e desportos náuticos.

Caracterização do contexto escolar

No que diz respeito aos equipamentos sociais, culturais e socioeconómicos também são privilegiados pois contém várias parcerias como a associação dos encarregados de educação, a câmara municipal de Viana do Castelo, teatro Sá de Miranda e a biblioteca municipal de Viana do Castelo. Este agrupamento também contém vários apoios para crianças com NEE: a APCVC (Associação de Paralisia Cerebral de Viana do Castelo), ACAPO - Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal, Fundação AMA Autismo e ainda o centro de Recursos Integrados - APPACDM [Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental].

O agrupamento onde esta escola está inserida é um estabelecimento público, composto por várias unidades de ensino como jardins de infância, escolas de 1ºCEB e escolas de 2º e 3º CEB, duas salas de apoio a crianças com diferentes deficiências onde se designam como “Unidades de apoio permanente a alunos com multideficiência e surdocegueira”.

O agrupamento apresenta uma estrutura organizacional e funcional constituída pelo Conselho Geral, Conselho Pedagógico, Direção e Conselho Administrativo. Também oferece um gabinete de psicologia e orientação vocacional, uma biblioteca escolar, um centro de recursos TIC, um gabinete próprio para alunos invisuais ou com baixa visão e outro para alunos com NEE. É composto por, aproximadamente, 1510 alunos dos

diferentes ciclos e conta com 113 professores. Já no pessoal não docente, contam com, aproximadamente, 69 pessoas.

A escola onde foi realizada a ICE II, encontra-se em parceria com o Jardim de Infância onde este usufrui de todas as infraestruturas necessárias na escola básica como a biblioteca. O espaço exterior é composto por diferentes zonas e significativamente grande para todas as crianças. É composto pela zona do parque infantil, com baloiços, escorregas e cavalos de baloiçar, uma horta para os alunos plantarem, um campo de basquetebol/futebol e também uma área sombrosa constituída por algumas mesas de madeira. Tem também bastantes espaços verdes, com muitas árvores, para as crianças poderem contactar com a natureza.

No que toca à parte interior da escola, esta é formada por 10 salas de aula, 2 salas são para apoio ao estudo. Um polivalente, uma sala de professores, um refeitório com uma cozinha, uma arrecadação para material de motricidade global, uma biblioteca e dez sanitários. É uma escola rica em materiais contendo uma televisão no polivalente e outra na biblioteca, uma máquina fotográfica, um computador por cada sala de aula e mais dez integrados na biblioteca, um projetor, três leitores de DVD, duas impressoras e cinco quadros interativos. É também rico em material manipulável como blocos lógicos, blocos padrão, barras de cousinaire, geoplanos, figuras geométricas em acrílico, entre outros. A biblioteca contém bastantes livros e era dividida em três distintas áreas: leitura, pesquisa nos computadores ou cinema (televisão).

O pessoal docente é formado por nove professores com turma, um professor de apoio aos alunos com NEE, duas professoras de apoio aos alunos com dificuldade na aprendizagem, uma coordenadora, dois professores bibliotecários e três professores das AECS. No que diz respeito ao pessoal não docente, este inclui quatro cozinheiras e seis auxiliares de educação.

Caracterização da sala de aula

A sala de atividades onde ocorreu a ICE II é bastante pequena, mas muito iluminada por luz natural, possui bastantes janelas e estando virada para o sol quando este nasce, recebe toda a luz na parte da manhã. No entanto, pode-se afirmar que é uma sala bastante

claustrofóbica devido à sua reduzida área. A disposição das mesas também não é a melhor, sendo, mesmo assim, a que todas as escolas seguem, tendo as mesas em linhas verticais e horizontais e os alunos todos sentados de frente para o quadro. É rica em quadros pois tem os três mais utilizados: o de ardósia, o branco e o interativo. Abarca dois armários onde um deles tem os materiais dos alunos e outro para colocar os arquivos destes e dos professores. Pelas paredes estão afixados todos os seus trabalhos e cartazes de conteúdos que vão abordando. A mesa do professor é onde se encontra o computador e tem duas gavetas onde este coloca todos os seus materiais e documentos. A internet nesta sala era de fácil e rápido acesso.

Caracterização da turma

A turma era constituída por vinte alunos com idades compreendidas entre os oito e os dez anos, catorze eram do sexo masculino e seis do feminino.

O grupo era composto quer por alunos com fáceis capacidades nas aprendizagens, quer por outros com imensas dificuldades, necessitando de um apoio individualizado. Uma aluna tinha um programa educativo individual e outros seis alunos recebiam apoio de uma professora externa. Três alunos já tinham sido retidos no ano anterior. Para além destas características, existem três alunos diagnosticados com hiperatividade e défice de atenção, uma aluna com asma, outro com enxaqueca precoce e dois alunos com dislexia. Existem alunos com problemas a nível familiar que interferiam no comportamento e na estabilidade emocional na aula e na interação com os pares. A turma era bastante indisciplinada, mantendo permanentemente conversas paralelas, interrupções desoportunas, incumprimento das regras da sala de aula e do recreio e por vezes, atitudes agressivas para com os colegas ou para com os professores. Ainda assim, a turma veio a revelar melhorias bastante significativas, com a existência de medidas como o quadro do bom comportamento, os prémios e o reforço positivo.

As habilitações dos encarregados de educação são maioritariamente compostas pelo décimo segundo ano, tendo uma taxa de 30% de licenciados/bacharelato e apenas 15% com o sexto ano de escolaridade. Relativamente ao contexto socioeconómico há um pouco de tudo, familiares com profissões de estatuto social elevado e outros médio ou até

baixo. Nenhum dos pais, se encontra, atualmente, desempregado, mas 40% das mães encontra-se atualmente sem trabalho.

Ao nível do aproveitamento escolar, a matemática e o português são as áreas com mais dificuldades. A resolução de problemas é a dificuldade mais sentida a matemática. Em português, a maior complexidade que os alunos enfrentam é na produção de textos e na ortografia, cometendo imensos erros ortográficos e não conseguindo construir um texto com sentido e na compreensão e síntese dos textos lidos ou nos discursos ouvidos. Estudo do Meio é uma área onde estes estão à vontade, não tendo dúvidas, pois para além de gostarem e interessarem-se por todos os conteúdos abordados, gostam sempre de intervir e contar as histórias referentes à matéria que está a ser abordada.

Áreas de intervenção

A ICE II decorreu ao longo de catorze semanas. As três primeiras foram de observação. Durante este período foi possível perceber qual o método do professor, quais as características do seu ensino, conhecer devidamente os alunos em relação às suas aprendizagens e dificuldades bem como socialmente. Seguiu-se um período de onze semanas de regência em que se planificava, de acordo com os conteúdos fornecidos pelo professor cooperante, com uma semana de antecendência para que o professor que fosse supervisionar corrigisse e na semana que supervisionasse ia-se refletir sobre essa mesma semana e a aula vista por ele. As regências eram feitas de forma alternada, sendo um elemento do par por semana a reger e o outro a auxiliar. As regências eram feitas três dias por semana (segunda, terça e quarta) exceto em duas semanas, intituladas de intensivas, que eram regidas todos os dias, uma por cada membro do par. A última semana foi regida em conjunto pelo par, tendo-se organizando da melhor forma para que nenhuma se sobrepusesse à prestação da outra.

Durante as semanas de regência foram lecionadas as distintas áreas curriculares como português, matemática, estudo do meio e também educação físico-motora tentando sempre que houvesse interdisciplinaridade (anexo 1).

Na área da matemática, segundo o programa curricular do primeiro ciclo do ensino básico, destacam-se três grandes finalidades, entre elas a estruturação do pensamento

onde a “apreensão e hierarquização de conceitos matemáticos” são a principal focagem para uma melhor aprendizagem; a análise do mundo natural onde nos diz que, para os alunos, é “indispensável uma compreensão adequada de grande parte dos fenômenos do mundo que nos rodeia” e por fim a interpretação da sociedade que se constitui como “um instrumento de eleição para a análise e compreensão do funcionamento da sociedade”. Segue-se também com objetivos gerais de identificar/designar, estender, reconhecer e saber. Com isto, os conteúdos lecionados pelo par pedagógico durante as semanas de regência inseriram-se nos três domínios, ainda dentro do programa do primeiro CEB, nos números e operações, geometria e medida e organização e tratamento de dados. Como iniciamos a meio do ano letivo, muitos conteúdos das metas curriculares já tinham sido lecionados, mas ainda haviam muitos para abordar até porque, desde que entramos a lecionar, os alunos fizeram duas fichas de avaliação sendo uma do segundo período e a final do terceiro período. Tentamos sempre que os conteúdos fossem abordados a partir do que os alunos sabiam sobre o tema e ir explorando até chegar ao conceito pretendido, sendo que os próprios alunos é que chegavam até ele, o par pedagógico apenas lhes fornecia o caminho para chegar até lá. Para que isso fosse bem consolidado, existiam sempre tarefas dinâmicas em que, por vezes, não se apercebiam que não estavam propriamente a jogar, mas sim a aprender. Os materiais manipuláveis, já conhecidos por todos os professores, mas muito pouco utilizados, foram aproveitados ao máximo como os *geoplanos* para iniciar o conceito de área, o comboio das classes para iniciar a parte decimal, as tabelas de equivalências, os diferentes recipientes marcados com medidas para abordar as equivalências do litro, um bolo para trabalhar as frações e os blocos padrão para construir figuras e medirem o seu perímetro. Seguindo esta lógica, as atividades dinâmicas também foram diversificadas como cartões para trabalhar as dízimas, em que o jogo consistia em dois alunos retirarem um cartão e dizerem qual deles era o maior, o supermercado para continuar com o trabalho das dízimas e a adição e subtração das mesmas, serem “minis-professores” e resolverem os problemas e explicarem aos colegas como o resolveram, o “Prédio do 3ºD” para situações problemáticas, quando o espantalho aparecesse na janela correspondente a um aluno era porque esse aluno estava a ser chamado para resolver o problema em que o espantalho estava metido, uma flor com um

dado em que cada pétala pertencia a um desafio e se o par acertasse ganhava a cor dessa respetiva pétala sendo que o objetivo era completar as quatro pétalas, terem plantas de arquitetura para calcular áreas, *flashcards* para resolver problemas, dominós para capacidades e para comprimentos, bingo para equivalências, jogos da memória para trabalhar frações e associações entre quilograma e litro, o jogo do caracol para relembrar adição e subtração de frações, jogo da glória humano e *peddy-paper* para resolução de problemas, *quiz's* para diferentes conteúdos, “eu sou” para cálculo mental, construção de um metro quadrado real, relógios no chão em que os alunos eram os ponteiros e *puzzles* com horas e para a numeração romana. Eram trabalhadas de forma diversificada, consoante a atividade, tanto de forma individual como em pares ou em grupos, sendo que esta turma trabalhava muito bem em pares e por isso, tentávamos que as atividades fossem criadas para esse tipo de metodologia. A estratégia das diferentes dinâmicas foi positivamente recetiva por parte dos alunos no sentido em que demonstravam interesse em aprender, em participar e a interajuda era patente e proveitosa.

A postura da estagiária foi melhorando à medida que a prática ia avançando pois o seu à vontade com a matemática não era muito e, por isso, tinha de aprofundar conceitos antes de os expor aos alunos para saber clarificar possíveis dúvidas. No entanto, é necessário que esta vá sempre estudando os conteúdos pois sente que tem falta de bagagem para se sentir confortável com a unidade curricular com qualquer ano de escolaridade.

Na área do português, sendo destacada, pelas metas curriculares do primeiro ciclo do ensino básico, “área fundamental no percurso escolar dos alunos” tem inúmeros objetivos, presentes no programa curricular, desde “adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista a reter informação essencial, a desenvolver a compreensão, e a produzir enunciados orais em contextos específicos” até ao “reconhecer a inscrição da matriz cultural na aprendizagem do Português” abordando cerca de vinte e um objetivos gerais, pois é uma área transversal a todas as áreas, tornando-se essencial para a formação global de um cidadão.

No âmbito desta área são abordados quatro domínios: oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática. No que toca à oralidade, a compreensão e a expressividade

foram bastante trabalhadas pois é comum a todos os outros conteúdos como o tom de voz, a articulação, o ritmo, o alargamento do vocabulário e na produção de discurso oral foram trabalhadas apresentações orais como pequenos teatros ou *role-play's*. Na leitura e escrita foi trabalhada a fluência de leitura, precisão e prosódia em palavras regulares e irregulares e em textos narrativos. A compreensão de texto foi explorada em diferentes tipos de textos como narrativas, informativos, descritivos, bandas desenhadas e o sentido do texto era algo debatido com extrema regularidade. A paráfrase foi consolidada com o retirar de informação essencial de um vídeo visualizado. Os alunos fizeram bastante pesquisa e registo de informação acerca de diferentes conteúdos e a respeito da ortografia era sempre bastante estudado e por isso, praticavam muito a escrita. Produziam textos com regularidade, tendo sempre em conta a planificação, textualização e revisão do mesmo. Já na educação literária foi sempre tentado que abordassem obras incluídas no plano nacional de leitura e trabalhavam a compreensão do texto e a produção expressiva. No último domínio, da gramática, as classes de palavras foi o conteúdo mais abordado e com maior frequência, pois é bastante complexo para os alunos e na morfologia, a família de palavras foi consolidada. Para abordar todas estas temáticas recorremos sempre a métodos dinâmicos, como na área acima abordada, entre eles rodear classes de palavras em textos, tabelas para preenchimento de classes, cartões com as terminações das três conjugações onde os alunos teriam que colocar ações, caixas com o “antes, agora e depois” em que tinham que colocar o verbo conjugado no sítio correto, várias atividades de pré, durante e pós-leitura, uma “árvore dos pronomes” onde continha janelas com diferentes desafios, laboratórios gramaticas de pronomes tónicos e de advérbios, *quiz's* no programa *hot potatoes* de classe de palavras e determinantes possessivos, minuto do verbo, audição de uma peça de teatro onde voltam a dramatiza-la, frases e conectores em que os alunos têm que criar um texto com sentido, um role-play, um ditado com música, uma teia de palavras, lengalengas, criação de um texto em grande grupo a concorrer ao PNL através do *brainstorming* e palavras-chave, ditados em pares, jogo do galo com o som “ch ou x”, criar um jornal no *publisher*, declamar poemas e cantá-los, “caçar palavras” com o programa *scratch*, quem é quem para as classes de palavras, jogo do caracol para verbos irregulares, acróstico em origami para o dia da mãe, jogo da memória para família de palavras e para

classes de palavras, fábulas em filme e em livro, peça de teatro criada por eles, questionários, palavras cruzadas, entre muitos outros. Estas dinâmicas, para além de serem do interesse do aluno, cativa-os e faz com que as aprendizagens sejam de maior facilidade e com mais êxito, mesmo aos alunos que contêm algum tipo de dificuldade neste que é o nosso idioma e todas as características que ele traz consigo.

A postura da estagiária face a esta unidade curricular era mais confortável do que na área da matemática porque para além de se sentir mais à vontade em explorá-la, não sente dificuldades nos conteúdos do currículo e consegue esclarecer todo o tipo de dúvidas. No entanto, sente sempre um certo desconforto em explicar o significado de algumas palavras de forma clara, necessitando de alargar de mais o seu vocabulário para que melhore esta lacuna.

O estudo do meio é “apresentado como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade”. O programa curricular engloba dez objetivos gerais diversificados e seis blocos: À descoberta de si mesmo; À descoberta dos outros e das instituições; À descoberta do ambiente natural; À descoberta das interligações entre os espaços; À descoberta dos materiais e dos objetos; À descoberta da inter-relações entre a natureza e a sociedade. No primeiro bloco, à descoberta de si mesmo, abordou-se a saúde do corpo onde é debatida a importância do ar puro e do sol para a saúde e a identificação de perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas e na segurança do corpo conheceram algumas regras de primeiros socorros. No terceiro bloco, à descoberta do ambiente natural, abordou-se os seres vivos do ambiente próximo onde exploraram a comparação e classificação de plantas, realizaram experiências e observaram formas de reprodução das plantas, reconheceram a utilidade das mesmas, compararam e classificaram animais segundo as suas características, identificaram alguns fatores do ambiente que condicionam a vida dos seres vivos, e construíram cadeias alimentares e no que toca aos aspetos físicos do meio local recolheram amostras de rochas existentes e distinguiram formas de relevo e meios aquáticos existentes na região e também conheceram os diferentes astros e planetas do sistema solar e distinguiram

estrelas de planetas. No bloco seguinte, à descoberta das inter-relações entre espaços, localizaram espaços em relação a um ponto de referência onde identificaram processos de orientação e conheceram os pontos cardeais. No quinto bloco, à descoberta dos materiais e objetos, realizaram experiências com a luz onde identificaram fontes luminosas, observaram a passagem de luz através de objetos transparentes, opacos e translúcidos, e experimentaram a reflexão da luz em superfícies polidas, também realizaram experiências com ímanes onde observaram o comportamento dos diferentes materiais em presença de um íman, magnetizaram objetos metálicos e ainda construíram uma bússola. Também, ainda dentro do mesmo bloco, realizaram experiências com pêndulos. Por fim, no último bloco, abordaram a agricultura do meio local e a criação de gado.

Todas estes conteúdos foram, também, abordados de forma dinâmica e como é uma área que permite bastantes experiências, contactos com materiais e construções, deu para criar aulas bastante interessantes e motivadoras para os alunos. Criamos, juntamente com os alunos, um livro de primeiros socorros para que tivessem sempre onde consultarem quando existisse um caso para tal, também um cartaz gigante com lacunas onde apresentava sucintamente a comparação e classificação das plantas, várias experiências ligadas ao tema como corante nas flores e demonstrar a respiração das plantas, construção de cadeias alimentares através de animais de plástico e também o contacto com animais reais (cão, pássaros, peixes e minhocas) para repararem nos diferentes tipos de locomoção, contactaram com diferentes tipos de rochas e diferentes objetos feitos a partir dessas rochas, construíram maquetes dos relevos e meios aquáticos em plasticina e outra do sistema solar completo, criaram uma rosa dos ventos com fósforos numa folha A4 (individualmente), utilizaram focos de luz, espelhos e materiais transparentes, opacos e translúcidos para realizarem as experiências com a luz, fizeram a atividade da POER (Prático, Observo, Experimento e Reflito) com o magnetismo e criaram uma bússola, e por fim, tiveram uma aula interativa da escola virtual sobre a agricultura e a criação de gado.

As aulas de estudo do meio eram as que os alunos demonstravam mais interesse em participar e curiosidade pelos conteúdos, relacionando-os sempre a vivências do dia-a-dia. Por isto, a PE teria sempre de lhes fornecer os conceitos científicos para lhes retirar as

concepções erradas. A PE tentava sempre informar-se ao máximo sobre os conceitos que iria abordar para conseguir esclarecer todas as questões que os alunos lhe iam colocando.

A última área curricular lecionada é expressão e educação físico-motora que contém oito blocos: perícia e manipulação, deslocamentos e equilíbrios, ginástica, jogos, patinagem, atividades rítmicas expressivas, percursos na natureza e natação. Nestes blocos, existem alguns objetivos gerais comuns como o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas (resistência, velocidade, flexibilidade, controlo da postura, equilíbrio, orientação espacial, ritmo e agilidade), cooperar com os companheiros e participação com empenho. Na ICE II não foi possível à PE criar aulas para todos os blocos devido ao espaço, mas também às poucas aulas que lhe foram fornecidas pois eram todas ocupadas para o ensaio da dança para a festa de final de ano. Contudo, no início do ano foi abordado o bloco de jogos, deslocamentos e equilíbrios, perícias e manipulações com um jogo de basquetebol para arrematar a aula, uma caça ao tesouro nos percursos da natureza e a dança que para além de treinarem para a festa final de ano também usaram o jogo *“just dance”* em que imitavam as personagens a dançar e outras coreografias com a PE.

A atitude da PE perante as aulas de educação físico-motora teve que ser mais assertiva pois a turma ficava demasiado excitada e o mau comportamento era o mais presente nestas sessões. Quando o trabalho era em grande grupo corria da melhor forma, mas quando se colocavam em pares ou grupos pequenos não fluíam pois são crianças muito competitivas chegando a tornar-se agressivas por perder. As atribuições de prémios por cumprimento de regras eram bastante usadas apesar de não serem levadas muito a sério pelos alunos.

No decorrer da ICE II, a PE participou apenas numa reunião de pais onde se deu a conhecer, explicou o seu trabalho e o seu projeto de investigação para que os pais ficassem a par do que estavam os seus educandos a trabalhar. A PE discutiu ideias, opiniões e concluiu com esta reunião que é muito importante o saber lidar com os pais e que estes têm pontos de vistas diferentes uns dos outros e por vezes, maioritariamente, diferentes dos do professor.

CAPÍTULO 2 – Projeto de Investigação

Neste segundo capítulo, deste projeto de investigação, apresenta-se a pertinência do estudo, a definição do problema, questões e objetivos de investigação e a revisão de literatura que suporta o estudo realizado. Segue-se a metodologia, a apresentação e a análise de dados e por último, as conclusões do estudo.

PERTINÊNCIA DE ESTUDO

Em pleno século XXI, as questões relacionadas com a Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global começam a emergir nas agendas educativas mundiais. Na União Europeia, a maioria dos países criou reformas educativas, onde o foco principal é o desenvolvimento pessoal e social dos jovens a partir das diferentes áreas curriculares, o que valida a resposta a um conjunto de problemas sociais reconhecidos nos jovens, como a fragilização do papel socializador e as relações interpessoais (Menezes, 2005).

Em Portugal, o Ministério da Educação, publicou em dezembro de 2012 o Referencial de Educação para a Cidadania (Educação para a Cidadania - linhas orientadoras, 2012), cujo objetivo principal era inserir a discussão da cidadania no currículo tanto das áreas disciplinares como nos projetos da escola e com isso, promover a formação de pessoas responsáveis, autónomas e solidárias. Apresentava como temáticas principais a educação rodoviária, para o desenvolvimento, para a igualdade de género, para os direitos humanos, financeira e para a segurança e defesa nacional composto por diversos temas (Educação para a Cidadania - linhas orientadoras, 2012). Em agosto de 2016, publica-se o Referencial de Educação para o Desenvolvimento (ED) (Torres, et al., 2016), que apresenta como linha principal de atuação a dimensão da educação para a cidadania em meio escolar. O texto apresenta seis temas-focos: desenvolvimento; interdependências e globalização; pobreza e desigualdades; justiça social; cidadania global; e paz. Este referencial dá continuidade temática ao já citado Educação para a Cidadania, focalizando, todavia, outros temas mais consentâneos com a orientação para a integração transversal no discurso pedagógico (Torres, et al., 2016). Também no documento Perfil de competências do aluno

para o século XXI lançadas pelo Ministério da Educação em 2017, fica claro nos seus princípios “um perfil de base humanista” e “contribuir para o desenvolvimento sustentável” (Gomes, et al., 2017), percebendo-se a importância de cada vez mais integrar a educação para o desenvolvimento na formação de crianças e jovens.

A nível do ensino superior, destaca-se o trabalho concretizado da Escola de Educação de Viana do Castelo, como a escola superior nacional que em conjunto com mais dez países (Áustria, Bulgária, Espanha, França, Irlanda, Itália, Letónia, Portugal, Reino Unido e República Checa) desenvolve o projeto *Global Schools* que atua “ligado às políticas no sentido de integrar a ECG no currículo dos dois primeiros ciclos do ensino básico” (Inguaggiato & Coelho:, 2017, p. 56). O *Global Schools* mobiliza o conceito de Educação Global para a Cidadania definido pela UNESCO, em 2014/15. Trata-se de um conceito “multiforme que reconceptualiza os saberes, promove o papel transformador da educação e identifica como áreas de desenvolvimento, para além da dimensão cognitiva, também as dimensões sócio emocionais e comportamentais” (Inguaggiato & Coelho:, 2017, p. 57).

A publicação de todos os referenciais acima descritos deixa perceber a urgência de desenvolver projetos de envolvimento de todos os agentes educativos na Educação para o Desenvolvimento Global, alunos, professores, futuros-professores e encarregados de educação.

Como refere Philippe Perrenoud, na obra “Escola e Cidadania” (2004), a educação para a cidadania não uma cura para a alma ou um apelar aos bons sentimentos, mas sim um cumprir de um programa, isto é, esta educação se não estiver no cerne de um programa não tem hipótese de cumprir com o conjunto de competências e de saberes que lhe está associado.

Neste quadro, não estando prescrito nos programas do Ensino Básico a presença dos temas inerentes a um trabalho orientado para Educação para o Desenvolvimento é fundamental que cada professor no âmbito da sua disciplina integre de modo efetivo as temáticas de ED na planificação da sala de aula. Esta problemática levanta algumas dúvidas e inquietações. Desde logo, como fazê-lo? Os recursos, materiais pedagógicos, manuais escolares, habitualmente disponibilizados aos professores não contemplam, ainda, modos de intervenção pedagógica para a integração de ED no currículo. Este é um trabalho que

terá de ser operacionalizado pelo professor. Pensar a planificação, articular objetivos de aprendizagens curriculares com objetivos de ED, desenhar atividades e criar recursos e materiais.

Face ao exposto, no âmbito da unidade curricular PES quisemos planificar uma proposta de intervenção pedagógica que agregasse objetivos de ED com objetivos de aprendizagem do Português. Tomamos como suporte o referencial de ED (Torres, et al., 2016) e as metas curriculares e o programa do Português (PMCPEB, 2015). Perceber como se pode operacionalizar a integração de ED com aprendizagens do Português é o foco deste trabalho de investigação. Como objetivos específicos definiram-se: i) caracterizar os conhecimentos de uma turma de 3.º ano sobre o subtema Direitos, Deveres e Responsabilidades (DDR) do Referencial de Educação para o Desenvolvimento; e ii) descrever aprendizagens integradoras de conteúdos do programa de Português com a temática da Justiça Social inerentes ao subtema de DDR à Educação para o Desenvolvimento. Este conteúdo e subtema foram selecionados para trabalhar com a turma em questão devido à falta de consciência da existência de problemas mundiais e de como agir para melhorá-los e tornarem-se cidadãos exemplares.

REVISÃO DE LITERATURA

A Educação para o Desenvolvimento: conceito e evolução

Hoje em dia, vivemos numa sociedade que evolui de forma repentina e o mundo tornou-se, cada vez mais, pequeno na interligação entre os cidadãos. Desta forma, a globalização marca os nossos dias e verifica-se, com facilidade, que contactamos uns com os outros. Ora seja de um modo mais rápido e eficaz pelas viagens que fazemos, ora pelo uso da internet, inclusive, das redes sociais. Todavia a globalização possui dois lados, um primeiro é, ao que parece, extremamente positivo, mas por outro lado a mesma apresenta algumas consequências, que devem ser de conhecimento geral, a fim de toda a população tenha noção do conceito de globalização na sua totalidade:

- Hegemonia da economia provoca desigualdade nos rendimentos criando a exclusão social (Coelho, 2013);

- Produção industrial encontra-se concentrada numa parte do mundo, devido ao facto de a outra estar limitada a várias áreas: educação, saúde e informação, o que conduz a uma injustiça social (Coelho, 2013);

- Excesso de aproveitamento dos recursos naturais e das espécies animais para consumo humano leva a uma redução negativa na sustentabilidade do planeta;

- Falta de solidariedade entre o ser humano, devido ao pensamento individualista que é causado por uma luta de interesses;

- Conflitos de carácter racista, religioso e até mesmo o aparecimento de guerras para sobreposição de poder;

- Existência de questões políticas que provocam descredibilização face aos cidadãos devido às performances mediáticas (Coelho, 2013);

A escola, como formadora de cidadãos, tem na área da globalização um papel fundamental em responder a todos estes problemas de cariz económico, social e político.

Neste momento verificamos que a injustiça social é cada vez mais acentuada e as desigualdades entre humanos estão presentes em todo lado e em todas as áreas e é precisamente no tratamento destas diferenciações que entra a escola. O mundo deve ter pessoas que “reconheçam a responsabilidade própria nos problemas coletivos e assumam

também os seus compromissos” (ACSUR, 1998, p.18), estes compromissos são incorporados na Educação para o Desenvolvimento (ED).

Vários são os conceitos que vão surgindo, mas qual é o conceito de Educação para o Desenvolvimento?

A Educação para o Desenvolvimento surge, em 1953, através da UNESCO, associada ao plano de Educação para a Cooperação e Paz a ser implementado nas escolas europeias. Este documento servia para as crianças serem solidárias com o Terceiro Mundo, com bens materiais e respeito (Argibay, 2005).

No artigo *Educación para el Desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global*, Mesa (2000), descreve ED em cinco períodos de tempo, caracterizando-os por décadas. A estes períodos ela define-os como gerações. Diz-nos que, a primeira geração, surgiu entre 1940 e 1950, sendo a sua fase inicial, onde não se utilizava muito o conceito, por isso denominou-o como “caritativa-assistencial”, e aplicava-se somente em termos como: ajuda humanitária, assistência ou beneficência. A segunda geração, surge em 1960 e denomina-se como ED de “cariz desenvolvimentista” onde os países já desenvolvidos acreditavam que os ditos não-desenvolvidos conseguiam atingir o desenvolvimento. Surge a terceira geração, em 1970, esta chamada de ED “crítica e solidária” devido à colonização do passado e, porque é em 1974 que a Assembleia Geral da UNESCO aprovou que a ED seria a educação para a compreensão, a paz, os direitos humanos e as liberdades fundamentais (Pereira, 2003). Em 1980, aparece a quarta geração, sendo o seu principal foco as questões ambientais e a inclusão social e é designado pelo nome de ED para o “desenvolvimento humano e sustentável”. E, por fim, em 1990, surge o conceito de “ED para a cidadania global” que é o termo utilizado até aos dias de hoje.

Com a crise económica dos anos noventa, foi necessário exigir aos cidadãos vários compromissos cívicos (Coelho, 2013), como colocar os interesses da comunidade em primeiro lugar, porém num modo global.

Educação para o Desenvolvimento é sinónimo de Educação Global e Educação para a Cidadania Global. No entanto, a Educação para o Desenvolvimento foi o conceito escolhido oficialmente para a estratégia nacional de ED em Portugal porque é visto como

uma “educação para...”, abarcando os diferentes temas como a paz, os direitos humanos, a cooperação, entre outros (Coelho, 2013).

Para compreendermos melhor este conceito é necessário desmembrá-lo em dois termos: educação e desenvolvimento. Estella (2001) afirma que “a educação procura aperfeiçoar e otimizar o que existe na pessoa aproveitando nelas as suas melhores potencialidades” enquanto Coelho (2013) define desenvolvimento como um “conceito centrado na noção de crescimento económico, extremamente redutor e voltado para o paradigma ocidental” (p.56).

Achou-se necessário criar a Educação para o Desenvolvimento com a finalidade de formar cidadãos, para que este não seja apenas do Primeiro Mundo, mas acima de tudo que seja primeiro conceito conhecido e aplicado no conhecido “Terceiro Mundo”.

ED tem como principal base a justiça social, pois assim irá consciencializar as pessoas para a inexistência de qualquer desigualdade planetária.

Assim a ligação que se cria entre as pessoas a nível global através de intercâmbios e redes de ED serve para erradicar a pobreza e a exclusão social e também permite estar em contacto com outros grupos e áreas para todos fazerem parte da cooperação entre povos (Argibay, 2005).

Falar de ED implica referir a autora Boni, uma vez que elabora quatro fundamentações para o conceito de ED. A primeira fundamentação designada de ideológica, inclui os direitos e desenvolvimentos humanos e relacionados com os cidadãos mundiais através da multiculturalidade. A fundamentação axiológica baseia-se no sistema de valores dos direitos humanos. A terceira que é a pedagógica tem como base a educação que assenta em valores humanos, tendo em conta a quem se dirige, para atuar de diferentes formas. E, por último, a fundamentação psicológica que possui as diferentes teorias sócio construtivistas do conhecimento (Boni, 2006). É possível verificá-lo na figura 1.

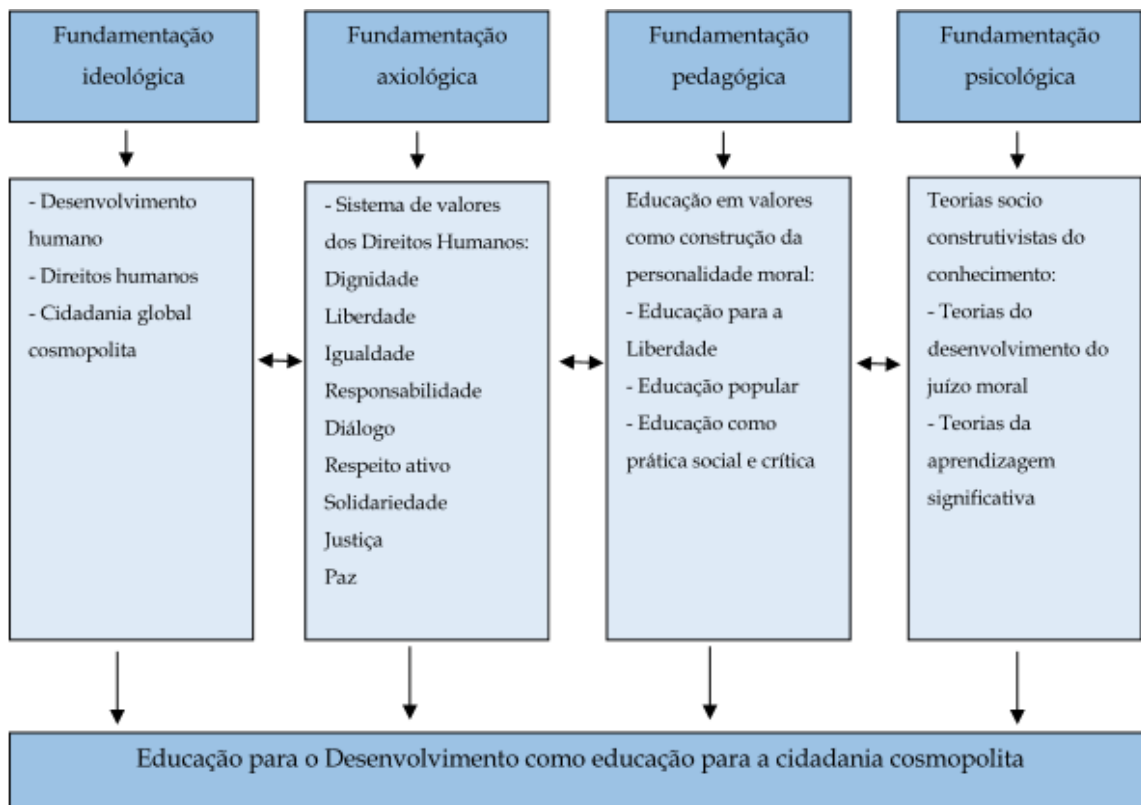


Figura 1 – Fundamentações de Boni (Boni, 2006).

Com tudo isto, a autora Boni define Educação para o Desenvolvimento como um processo educativo transformador, comprometido com a defesa e promoção dos direitos humanos de todas as pessoas, que procura vias de ação no âmbito individual, local e global para alcançar um desenvolvimento humano. Pretende fomentar a autonomia da pessoa, através de um processo de ensino-aprendizagem baseado no diálogo, que forme em conhecimentos, habilidades e valores, e que promova um sentido de pertinência a uma comunidade mundial de iguais (2006, p.47).

Relacionado com esta definição está Coelho, que afirma que a ED é um processo educativo ligado a três tipos de saberes, o saber-saber, que está relacionado aos conhecimentos adquiridos; o saber-fazer, que se interliga às competências; e o saber-ser que se relaciona com as atitudes e valores; (Coelho, 2013) . Ao referir estes três saberes encontramos a “concepção geral da educação” (ACSUR; 1998, p.19).

Contudo, a definição de ED não é uniforme, pois é possível obter outra, através de Manuela Mesa que a define através de três eixos. O eixo sociopolítico em que coloca as pessoas a criar a sua própria realidade; o eixo intercultural em que defende que a educação deve adotar uma atitude baseada no respeito pela multiculturalidade para o combate às

desigualdades e o eixo desenvolvimentista propõe uma educação que se baseie na solidariedade, para que todos trabalhem em conjunto e se crie justiça social planetária (Mesa, 1999).

Argibay (2004), apresenta seis funções essenciais para ED que surgem apresentadas na figura 2.

Principais funções da ED
1 – Formar para a reflexão complexa para combater estereótipos e preconceitos acerca de outros povos e culturas
2 – Capacitar para a compreensão, a crítica e a participação no desenvolvimento local e internacional
3 – Capacitar cooperantes e agentes de cooperação públicos e privados
4 – Contribuir para a análise crítica da cooperação para a sua atualização permanente
5 – Impulsionar a democracia participativa e a cultura de solidariedade
6 – Conseguir apoio social para dar credibilidade às políticas e ações de cooperação.

Figura 2 – Principais funções de ED (Argibay, 2005)

É presente nas ideias de Argibay que as principais fundamentações para ED se baseiam principalmente na cooperação e solidariedade entre todos.

A Educação para o Desenvolvimento, para além de todos os aspetos referidos, tem também importância na ligação Norte-Sul, visto que tenta desenvolver os cidadãos para não serem individualistas e ultrapassarem a superioridade face aos países do Sul e, com isso, promover a igualdade entre culturas.

A ED possui o intuito de criar contactos entre os variados povos para que estes se conheçam e para que juntos melhorem os caminhos das relações e também quer dar ao Sul a possibilidade de se manifestar e intervir na obtenção de soluções para um mundo mais justo.

Ayerbe, citado em Estella (2001), diz-nos que:

uma das razões fundamentais para promover a educação para o desenvolvimento vem provocada pelas enormes desigualdades entre o Norte e o Sul. E neste terreno, as relações Norte-Sul relacionam-se com os objetivos, métodos e estratégias de educação para a cooperação (1998, p.505).

Na mesma linha de pensamento temos Argibay que nos diz:

A Educação para o Desenvolvimento não é uma ação isolada, simplificada e monolítica que trata só o Sul e que só serve para detetar e analisar problemas. A ED é um processo complexo, controverso, sobre o mundo, que serve para fazer diagnósticos e propostas de melhorias tanto a nível local como global (2005, p.81).

A solidariedade, como vimos anteriormente, é um dos principais focos de ED que a maioria dos autores defende como o grande objetivo desta área. A união entre povos culturais, a interajuda, a luta para que os direitos humanos cheguem a todos os cidadãos e o esforço para tornar o mundo num lugar melhor para todos passa por essa solidariedade entre todas as comunidades.

Argibay (2005) afirma que a ED “investiga, analisa, oferece formação, procura desenvolver capacidades e gerar atitudes que habilitem para a prática responsável de solidariedade (p.51).

Anteriormente, referiu-se que a ED é uma educação para a cooperação. O papel da ED na cooperação é o de mudar o Norte para melhorar o Sul e não o contrário. É necessária a existência de uma interação de quatro âmbitos de trabalho: investigações sobre economia política, conflitos, catástrofes ou culturas para conseguir transformar o Norte e com este processo criar um modelo de desenvolvimento global (Argibay, 2005).

Podemos afirmar que a ED trabalha e atua na cooperação entre os diferentes povos para que haja uma melhoria de qualidade de vida no Sul com as alterações do Norte. Por isto, é ligada à cooperação internacional e evolui sempre com ela.

Como a ED está sempre em mudança, iremos apresentar algumas definições de autores para uma melhor compreensão do conceito básico (ED).

Argibay (2005) diz:

Promove a cooperação solidária, defende os direitos humanos, a paz, a dignidade das pessoas e a inclusão social, descartando, assim, qualquer discriminação social, sexual, religiosa ou étnica (p.15).

Estella (2001) diz:

Falar de ED trata-se, definitivamente, de enfrentar o problema globalmente e em inter-relação com todos os domínios da vida da sociedade e de considerar a educação como uma

perspetiva que leva em conta as consequências derivadas do problema de desenvolvimento em geral (p.27).

Independentemente, desta variável na definição do conceito base, existe um Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento que nos diz que a ED é “uma necessidade maior, do mundo atual, de contribuir para a erradicação da pobreza e para a promoção do desenvolvimento sustentável através de abordagens e atividades educativas” (ENED, 2010, p.17).

Em Portugal, a definição tida como referência é a do Instituto Português do Apoio ao Desenvolvimento, referida no documento da Estratégia Nacional de ED (2010):

A ED constitui um processo educativo constante que favorece as inter-relações sociais, culturais, políticas e económicas entre o Norte e o Sul, e que promove valores e atitudes de solidariedade e justiça que devem caracterizar uma cidadania global responsável. Consiste, em si mesma, num processo ativo de aprendizagem que pretende sensibilizar e mobilizar a sociedade para as prioridades do desenvolvimento humano sustentável. É um instrumento fundamental para a criação de uma base de entendimento e de apoio junto da opinião pública mundial, e também da portuguesa, para as questões da cooperação para o desenvolvimento (p.16).

De salientar que, são as Organizações Não Governamentais de Desenvolvimento (ONGD) que se têm esforçado em difundir a ED e são as que procuram dar resposta aos fenómenos relacionados com a problemática do desenvolvimento.

Podemos concluir que a ED não é algo fixo, mas, sim, um conjunto de atitudes prontas a mudar o mundo. Compreender o outro, fazer prevalecer a igualdade ao aceitar as diferenças, deixar de parte o preconceito, lutar para que todos usufruam dos direitos humanos e assim evitar discriminações e conflitos. Atuando desta forma o mundo será um lugar muito melhor e não um espaço com pessoas grandes, mas, sim, com grandes pessoas.

A Educação para o Desenvolvimento no contexto educativo, em Portugal.

A Educação para o Desenvolvimento (ED) surge como uma dimensão das linhas orientadoras da Educação para a Cidadania lançadas em 2013. Por isso, falarmos de ED é também falarmos de Educação para a Cidadania (EC) e para tal é necessário conhecer todo o processo da cidadania nas escolas portuguesas.

A primeira vez que se instaura algo parecido com as práticas da cidadania em Portugal é em 1822 quando se cria a primeira constituição, ainda numa monarquia, em que é consagrado os direitos e deveres dos cidadãos portugueses. Com todas as mudanças que Portugal sofreu, o conceito de cidadania só se instaurou definitivamente depois de nos tornarmos numa democracia, desde o tão importante dia 25 de Abril de 1974.

Durante esses quarenta anos, no período da ditadura e estado novo, as práticas de cidadania foram banidas de Portugal e para chegar aos dias de hoje, percorreu um longo caminho que iremos abordar neste tópico.

É em 1986 que surge a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em que o primeiro artigo nos diz que

o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (Leite, Fernandes, & Silva, 2013, p. 37).

Mais tarde, no Decreto-Lei nº286/89 com a reforma do sistema educativo português em 1989, que incorporam os “processos de ensino-aprendizagem não circunscritos ao programa e ao espaço de sala de aula” (Leite, Fernandes, & Silva, 2013, p. 37) como a Área-Escola: espaço para formar para a cidadania; o Desenvolvimento Pessoal e Social (alternativa à EMRC). Estas áreas foram melhorando a participação dos alunos. Todavia, não foi o suficiente. Passado dez anos, em 1997/98, alteram-se os modos de pensar sobre a educação e o desenvolvimento do currículo escolar e com isso, em 2001 é implementada a *Reorganização Curricular do Ensino Básico* onde surge uma “área curricular não disciplinar designada por Formação Cívica” (Dec.Lei 6/2001 citado em (Leite, Fernandes, & Silva, 2013). Esta área serviria para os alunos tomarem consciência cívica,

serem responsáveis e autónomas. (Leite, Fernandes, & Silva, 2013). Era nesta área que os alunos debatiam assuntos relacionados com a turma, tomavam decisões, resolviam os seus problemas e com isto, desenvolviam o seu raciocínio moral (Silva, 2012). Também é aqui que criam a *Área de Projeto* e o *Estudo Acompanhado*, outras duas áreas disciplinares não curriculares e também consideradas transversais e integradoras. A *Área de Projeto* é uma área em que os alunos aprendem a fazer pesquisas de informação e a levar a cabo alguns projetos elegidos por eles, promovendo a autonomia dos jovens. De relembrar que é uma área disciplinar só destinada ao ensino secundário. O *Estudo Acompanhado* serve para os alunos desenvolverem a sua autonomia e retirar dúvidas com o professor e os restantes colegas, aprendendo, assim, a trabalhar em grupo e a partilhar informações e saberes.

Em 2008 é emitido o documento de *Plano de Ação de Educação para a Cidadania* que foi debatido, em 2006, no Fórum de Educação para a Cidadania. A missão deste fórum era a “apresentação de orientações e a identificação e divulgação de boas práticas no sentido de conferir consistência às áreas curriculares não disciplinares e ao desenvolvimento de projetos transversais” (CIDAC, 2006). Quando surge o real documento este apresenta-nos duas recomendações sendo que a primeira remete-nos para três eixos: postura cívica fundamental, relacionamento interpessoal e social e o relacionamento intercultural e a segunda recomendação é a constituição da orientação geral para a área de Formação Cívica onde se baseiam dois grandes objetivos: “promover uma cultura de responsabilidade individual e social” e “articular a cultura da responsabilidade individual e social com o funcionamento em rede, designadamente através das novas tecnologias de informação” (PT, Ministério da Educação, 2008, p. 20, citado por (Silva, 2012).

Foi também debatido neste fórum que as escolas devem criar projetos escolares que envolvam a cidadania global e que criem vivências de cidadania nas áreas curriculares e extracurriculares (OEI, 2008).

Em 2010 surge a *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*, no Despacho nº25931/2009, publicado no Diário da República, cujo intuito apontava para todas as pessoas contribuírem para o fim das desigualdades e injustiças sociais. Esta estratégia começou a ser pensada e elaborada em 2008 pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) tendo como objetivo a “implementação de uma estratégia

assente na sua apropriação por diferentes atores nacionais” (ENED, 2010, p. 9). A ED só foi reconhecida em Portugal na década de noventa e desde então tem existido uma necessidade de crescer juntamente com a educação para a cidadania global. Esta estratégia serve para criar ações de transformação social e aprofundamento da cidadania global nas pessoas, isto é, existe para combater as injustiças, desigualdades e a iniquidade (ENED, 2010). O objetivo geral desta estratégia passa por “promover a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a ação orientada para a transformação social” (ENED, 2010, p. 28). Um dos objetivos específicos era a integração de ED na educação formal, todavia já existia a formação cívica como área curricular privilegiada para o desenvolvimento da educação para a cidadania que continha os mesmos princípios que os objetivos de ED. Esta estratégia é definida por várias medidas de intervenção para cumprir cada objetivo específico presente. No entanto, a educação para a cidadania ainda não deu oportunidades a ED para ter a visibilidade pretendida.

Enquanto esta estratégia está em implementação, em 2013, a Direção Geral do Ensino (DGE) lança “as linhas orientadoras da Educação para a Cidadania”, cujo o objetivo principal é “contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Educação para a Cidadania - linhas orientadoras, 2012, p. 1). As linhas orientadoras são compostas por diferentes dimensões da educação para a cidadania sendo uma delas a ED. Estas dimensões são transversais à sociedade e por isto, requer uma abordagem transversal ao currículo, podendo assumir várias formas como projetos, atividades, famílias, entidades (escolas-comunidades). Apesar de não ser uma disciplina obrigatória, dá a possibilidade às escolas de a ver como disciplina autónoma “em função das necessidades e problemas específicos” (Educação para a Cidadania - linhas orientadoras, 2012, p. 1).

O Ministério da Educação (ME) tomou a iniciativa de publicar documentos de enquadramento e orientação para as diferentes dimensões: Educação Rodoviária, Educação para o Desenvolvimento, para a igualdade de género, para os Direitos Humanos

(DH), Educação Financeira, para a Segurança e Defesa Nacional, Ambiental/desenvolvimento sustentável, Voluntariado, entre outras. Em 2016, surge o referencial de ED. Procurava-se a necessidade de integrar a Educação para o Desenvolvimento na educação formal. Através de atividades educativas os alunos contribuirão para a erradicação da pobreza, entenderão os valores dos DH, da responsabilidade social e da igualdade de género (Torres, et al., 2016). Este documento está interligado à Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento de 2010-2015 e tem como objetivo geral: “promover a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões de desenvolvimento” (Torres, et al., 2016, p. 5). A ED foca-se em construir um mundo mais justo e para isso é preciso educar para a cidadania global, uma vez que é “como uma dimensão da educação para a cidadania” (Torres, et al., 2016, p. 6). O referencial está destinado aos três ciclos do ensino básico e está organizado em seis temas: *Desenvolvimento, Interdependências e Globalização, Pobreza e Desigualdades, Justiça Social, Cidadania Global e Paz* (Torres, et al., 2016, p. 8). Estes temas foram elegidos por serem adequados para a aprendizagem a nível nacional, mas também internacional. Cada tema integra diferentes subtemas e indicam-nos a qual nível de escolaridade são destinados (Torres, et al., 2016)

É importante referir, ainda, que no âmbito do projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular a Educação para o Desenvolvimento aparece como domínio reforçado. No mesmo sentido apresenta a filosofia educativa inerente ao Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), com efeito, a ED é uma nova oportunidade nas escolas devido à conformidade do currículo denominada “Cidadania e Desenvolvimento”. Esta área de *Cidadania e Desenvolvimento*, que afirma uma redefinição de educação para a cidadania tendo a “missão de conceber uma estratégia de educação para a cidadania, a implementar nas escolas, que integra um conjunto de competências e conhecimentos próprios desta área, em convergência com o Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória com as aprendizagens essenciais” (Cidadania e Desenvolvimento, 2017, p. 2). Volta-nos a referir que a operacionalização da cidadania no currículo escolar é, no primeiro ciclo, uma área transdisciplinar e transversal ao currículo e que no segundo e terceiro ciclo assume uma

disciplina com carga horária imposta. Neste documento criaram três grupos a desenvolver sob a perspetiva de Cidadania e Desenvolvimento, sendo o primeiro grupo obrigatório a todos os ciclos de escolaridade pois abarca áreas transversais como: direitos humanos, igualdade de género, interculturalidade, desenvolvimento sustentável, educação ambiental e saúde. Aqui, também é referido que os referenciais da educação não constam como guias ou programas, mas sim como instrumentos de ajuda para enquadrar nos diferentes contextos a utilizar. A cidadania na educação tem a intenção de assegurar “um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo a que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelo DH e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional” (cf. Prêambulo do Despacho nº6173/2016, de 10 de Maio, citado em Cidadania e Desenvolvimento, 2017).

Como vimos anteriormente, foi criada uma estratégia, desta vez de Educação para a Cidadania, em janeiro de 2017. Esta contempla exatamente o mesmo objetivo que o documento anterior uma vez que foram criados em parceria.

Como é referido na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), “a educação de qualidade é um direito humano fundamental e um investimento para o futuro” (p.3) e nos dias de hoje, deparamo-nos com bastantes problemas globais a nível ambiental, pobreza e exclusões sociais e para combate-los é necessário trabalhar a reforçar a educação para a cidadania (ENEC, 2017). Para a criação desta estratégia foi necessário sustentarem-se em alguns pontos de partida, entre eles, o facto de a escolar ter que estar atenta aos problemas mundiais anteriormente referidos para poder preparar os jovens para o combate a esses mesmos e para que estes jovens atinjam os três princípios estipulados nas aprendizagens esperadas: “conceção não abstrata de cidadania; identificação de domínios essenciais em toda a escolaridade; identificação de competências essenciais de formação cidadã” (ENEC, 2017, p. 6). Nesta estratégia voltam a mencionar os três domínios presentes no documento *Cidadania e Desenvolvimento* sendo que apenas o primeiro é obrigatório devido à transversalidade dos temas. Estes domínios já abordados anteriormente deverão “privilegiar o contributo de cada um deles para o desenvolvimento dos princípios, dos valores e das áreas de competências do Perfil

do Aluno” (ENEC, 2017, p. 8). Este Perfil do Aluno assume-se como um documento orientador de todo o processo de desenvolvimento curricular que iremos abordar num momento posterior.

A abordagem curricular da Educação para a Cidadania faz-se a dois níveis: o primeiro, ao nível da turma, deve ter uma abordagem interdisciplinar no que toca ao conselho de turma e como já verificamos inúmeras vezes, é uma área transversal ao currículo, no 1º CEB, dando a liberdade ao professor titular de gerir os conteúdos da forma que achar mais conveniente. Ao contrário do 2º e 3º CEB que adota uma disciplina autónoma. Podemos verifica-lo com a ajuda da figura 3:

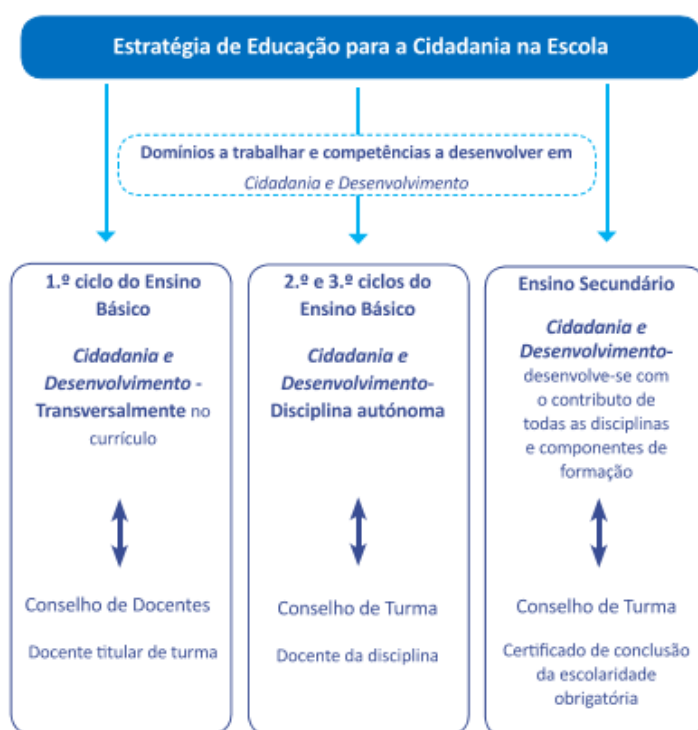


Figura 3 – Estratégia de EC na escola (ENEC, 2017)

A ENEC afirma que “o processo de ensino, aprendizagem e avaliação nesta disciplina deve integrar e refletir as competências de natureza cognitiva, pessoal, social e emocional, desenvolvidas e demonstradas por cada aluno e aluna através de evidências” (ENEC, 2017, p. 9).

O segundo nível da abordagem curricular é a nível global da escola em que se pede às escolas que a criação de projetos seja articulada com a ENEC e podendo, ainda, alargar-

se de umas escolas para as outras como trabalho de equipa (ENEC, 2017). A ENEC recomenda às escolas que esta área seja liderada por um docente membro do Conselho Pedagógico.

O *Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória*, como já foi dito anteriormente, é um documento resultante de parceria com a ENEC, *Cidadania e Desenvolvimento e Aprendizagens Essenciais*. Este documento foi criado com o intuito de os alunos adquirirem determinados conhecimentos quando atingirem a escolaridade obrigatória, querendo ou não prosseguir com os estudos. É em 2009 que a escolaridade obrigatória passa a ser até aos dezoito anos, ou seja, se tudo for levado com a normalidade pretendida, atingem a completação do 12º ano. A finalidade deste documento é a de “contribuir para a organização e gestão curricular e, ainda, para a contribuição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Gomes, et al., 2017, p. 7).

Ao analisar a figura acima, verificamos que os princípios são essenciais para os jovens seguirem os parâmetros de cidadãos exemplares e conseguirem reagir perante os obstáculos da vida. A visão dos alunos vem reforçar o modelo de escolaridade que determinará uma cidadania democrática e para isso, ao atingirem a escolaridade obrigatória devem ser cidadãos:

munidos de múltiplas literacias que lhes permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia; livres, autónomos, responsáveis e conscientes de si próprios e do mundo que o rodeia; que valorizem o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático; que rejeitem todas as formas de discriminação e de exclusão social (Gomes, et al., 2017, p. 10).

Os valores apresentados são os que os jovens devem por em prática ao longo da sua vida independentemente das situações que possam surgir. E, por último, as competências são uma junção dos conhecimentos, capacidades e atitudes que os alunos devem levar consigo à saída da escolaridade obrigatória.

Da junção de toda a parceria falta abordarmos as *Aprendizagens Essenciais*. É um documento que nos indica quais as aprendizagens essenciais que cada ciclo deve atingir, estando interligado com as competências a atingir do PA. Criaram este documento com o intuito de ser “um formato menos prescrito, mas mais orientativo” (*Aprendizagens Essenciais*, 2017, p. 4). Não tendo ainda entrado em vigor dado que ainda se encontra em construção.

Este documento servirá como um referencial curricular que terá de contemplar conhecimentos, capacidades e atitudes tendo os alunos que apresentar os conhecimentos que adquiriram, os processos cognitivos que obtiveram para chegar a esses conhecimentos e associar as temáticas das diferentes disciplinas. As *Aprendizagens Essenciais*, apoiam-se no PA, para solidificar os conteúdos e para desenvolver a aquisição desses conteúdos. (*Aprendizagens Essenciais*, 2017)

Em suma, operacionalizando o Perfil do Aluno (PA) nas *Aprendizagens Essenciais* (AE) das diferentes unidades curriculares, verificamos que o currículo do EB e do ES integra o PA e as AE. Deste modo, a articulação do PA e das AE tem que ser integradora de conhecimento do conteúdo das disciplinas, das capacidades que determinam a aquisição e o uso desse conhecimento e das competências mais gerais que contribuíram para definir o PA como cidadão. Por outro lado, o PA e as AE devem ser coerentes com os princípios assumidos e consistentes com o modelo do currículo. (*Aprendizagens Essenciais*, 2017)

Verificamos, ao longo deste tópico, que a educação para a cidadania está sempre em constante mudança e evolução e continua a não atingir o pretendido. Há uma necessidade de evoluir a educação neste ramo pois o nosso mundo está sempre em alterações e a precisar de cidadãos que marquem a diferença.

A Educação para o Desenvolvimento integrada nas aprendizagens do Português

O português é a nossa língua oficial, língua materna e por isso tem um peso relevante na educação. O domínio da Língua Portuguesa desenvolve-nos a nível individual, dá-nos acesso a uma variedade de conhecimentos, permite que nos envolvamos a nível social, escolar e profissional (Competências Essenciais - Língua Portuguesa, p. 31).

Para as escolas, foram criados os currículos, pelo Ministério da Educação, em que os professores se seguem para lecionar. O currículo de português em vigor é o de 2015 e conta com o programa curricular e as metas curriculares que pretendem que os alunos consigam compreender diversificados discursos, interagirem na sociedade, que saibam ler fluentemente, que escrevam com coerência e de forma correta, ortograficamente, e que usem corretamente o conhecimento da língua nos seus diversos formatos e estruturas (Competências Essenciais - Língua Portuguesa).

No documento das competências essenciais pode ler-se que “a disciplina de língua portuguesa desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências gerais da transversalidade disciplinar” (p.31). A carga horária desta unidade curricular ronda, aproximadamente, as vinte e oito horas mensais. Juntando às mesmas horas para a matemática e às dezasseis horas para estudo do meio sobre pouco ou nenhum tempo para a tão importante questão da cidadania.

A Educação para o Desenvolvimento é, também, uma área transversal como vimos anteriormente, mas com a diferença de não ter carga horária implementada no primeiro ciclo. Ou seja, cabe ao professor incorporá-la nas outras áreas a lecionar. Será isto possível? Integrar o referencial de ED no currículo de português?

O programa de português, emitido em 2015, pelo Ministério da Educação, estando em vigor até à presente data, mostra-nos vinte e um objetivos gerais, entre eles, alguns bastante amplos.

Vejamos:

“reter informação essencial, a desenvolver a compreensão e a produzir enunciados orais em contextos específicos; produzir textos orais em português padrão; consolidar a capacidade de leitura de textos escritos, de diferentes géneros e com diferentes temas; produzir textos

escritos de diferentes categorias e géneros; interpretar textos orais e escritos.” (PMCPEB, 2015, pp. 5-6)

Nestes objetivos, verificamos que o Ministério da Educação não impõe quais os enunciados a produzir, textos a criar ou interpretar, tendo o professor liberdade de os preparar da forma que entender. O programa de português e as suas metas curriculares estão divididas em quatro domínios: *Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática*. Já o referencial de ED encontra-se dividido em seis temáticas: *Desenvolvimento, Interdependências e globalização; Pobreza e Desigualdades; Justiça Social; Cidadania Global; Paz* e diz-nos que é um processo dinâmico para criar reflexão nos alunos e pensamento crítico sobre o mundo e as suas desigualdades. Também nos informa do seu carácter transversal e que se constitui como uma orientação para os currículos do Ensino Básico (Torres, et al., 2016).

Segundo Silva, 2012, os professores primários têm formação contínua sobre a área de Educação para a Cidadania e para que lecionem as temáticas ou as integrem nos currículos, é necessário que desenvolvam recursos e métodos disponíveis. Ora, se o programa não exige determinados temas e os professores são preparados para integrar áreas da EC, como a ED, no currículo, então é possível que os alunos trabalhem objetivos de português com temas inseridos no referencial de ED.

Analisando o currículo e as metas curriculares de português verificamos que o domínio da oralidade trabalha a “qualidade de exposição dos alunos, por exigir deles uma estruturação, um rigor e uma propriedade lexical cada vez maiores na expressão do que querem dizer” (PMCPEB, 2015, p.7). “Respeitar as regras de interação discursiva, escutar os outros e esperar a sua vez para falar; respeitar o princípio da cortesia” (PMCPEB, 2015, p.44) são objetivos em que já estão a pôr em vigor as práticas da cidadania pois “a cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referencia os direitos humanos, nomeadamente os valores de igualdade, da democracia e da justiça social” (Educação para a Cidadania - linhas orientadoras, 2012, p. 1). Com os objetivos “escutar discursos breves, produzir um discurso oral (p.44) e participar em atividades de expressão oral orientada” (p.58) verificamos que o professor consegue trabalhar tudo que este domínio acarreta com temas subjacentes à ED em que pode colocar

os seus alunos a terem variados diálogos, assumirem papéis por encenação, criarem debates e entrevistas com temas do mundo em que vivem e que devem ser abordados.

No domínio da Escrita e da Leitura o “ensino incide no desenvolvimento da fluência de leitura, no alargamento de vocabulário, na compreensão da leitura, na progressiva organização e produção do texto” (PMCPEB, 2015, p.7). No entanto, não especifica que tipo de ensino, podendo o professor utilizar textos sobre a atualidade ou problemas mundiais existentes, utilizando vídeos para os alunos depois comentarem num texto escrito ou mesmo procurar palavras no dicionário relacionadas com o tema elegido. É possível verificar nas metas curriculares os diversos objetivos que não delineia os temas ou textos a trabalhar. Vejamos:

ler em voz alta, ler textos diversos, apropriar-se de novos vocábulos” (p.45), “relacionar o texto com conhecimentos anteriores” (p.46), “transcrever e escrever textos, planificar a escrita de textos, organizar os conhecimentos de um texto, escrever textos narrativos, escrever textos expositivos/informativos, escrever textos dialogais, escrever textos diversos” (p.55), “rever textos escritos (p.61) (PMCPEB, 2015).

Podemos, então, apurar que nenhum deste objetivos nos dá uma obrigatoriedade em seguir uma determinada estruturada.

O domínio da Educação Literária “vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania” (PMCPEB, 2015, p.8). É nesta secção que podemos ler a palavra *cidadania* onde é pedido ao professor que trabalhe algumas obras relacionadas com temas atuais do mundo em que vivemos, “a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores” (p.8). Aqui, o professor pode trabalhar a obra de forma a englobá-la em todos os outros domínios. A partir da obra escolhida, pode, por exemplo, criar a encenação da obra, pedir aos alunos que escrevam um final diferente ou que façam o resumo do que ouvirem, e pode pedir que estes pesquisem palavras novas no dicionário. Retirar frases da obra e trabalhar a gramática é também uma opção.

Este último domínio, a Gramática, é talvez o mais complexo em usar para trabalhar as temáticas do referencial, no entanto, não é impossível se o docente usar frases que despertem a curiosidade, aos alunos, pelo tema.

Esta abordagem ao referencial de ED, no 1ºCEB, é realmente importante porque é nesta etapa que as crianças começam a moldar-se a nível social, emocional e académico. É nesta fase que as crianças necessitam de saber o mundo que os rodeia e que têm um papel fundamental na cidadania. Como a ED não é uma área obrigatória, é possível trabalhá-la em parceria com outro currículo, neste caso, com o de português pois, como vimos, também é transversal.

Para finalizar, cabe ao professor respeitar as diferenças culturais de toda a comunidade escolar, fazer com que os alunos desenvolvam o seu pensamento crítico e consigam resolver os seus próprios problemas, ter capacidade de organizar, ter formações em EC, saber planear projetos e utilizar tecnologias, criar boas relações com os seus alunos, mas principalmente, saber diversificar os temas e conseguir criar métodos e dinâmicas de os colocar juntamente com os outros currículos (ENEC, 2017).

A Educação para o Desenvolvimento está cada vez mais presente nas escolas portuguesas, todavia os estudos ainda são escassos.

Uma vez que o referencial de ED só entrou em vigor em 2016 ainda não foi trabalhado o suficiente para se criarem estudos que abarquem esta área.

Um estudo que não está diretamente relacionado com ED mas aborda a Educação para a Cidadania é o de Ana Raquel Melo da Silva, que em 2012, faz a sua dissertação de mestrado “Educação para a Cidadania: o caso português” onde aborda toda a conceção histórica da EC até 2012, tanto a nível europeu como a nível nacional. É um estudo focado na evolução da cidadania e na importância desta estar presente na formação dos jovens.

Outro estudo é o de Filipa Vaz, criado em 2015 que promove nos seus alunos do quarto ano de escolaridade, o desenvolvimento das diferentes dimensões da EC mostrando que é possível integrar atividades no âmbito de EC nas diferentes áreas curriculares.

La Salete Coelho escreveu a sua dissertação de mestrado sobre “Economia Social”, abordando conceitos e práticas alternativas às visões mundiais. Tenta analisar a relação da economia social com a ED e como essa relação pode ser equacionada em atividades de ED, argumentando sempre no sentido da ED como processo de evolução do cidadão.

No entanto, verificamos que não foi, ainda, criado nenhum estudo resultante da integração do currículo de português com a transversalidade do referencial de ED.

METODOLOGIA

Opções metodológicas

A investigação em educação tem vindo a assumir-se como ciência autónoma, sendo uma investigação de origem própria e com descobertas de conhecimentos pedagógicos pois, antes, a educação era vista como apenas ensinar (Sousa, 2009).

Toda a investigação, quando realizada, adota um paradigma podendo este definir-se como “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico” (Coutinho, 2014, p. 9). Nesta presente investigação adotou-se um paradigma interpretativo, isto porque permuta noções de explicação, previsão e controlo pelas de compreensão, interpretação, capacidade de descobrir significados e hipóteses de trabalho, pois se a humanidade é racional tem que decifrar e alcançar conceitos num determinado contexto (Coutinho, 2014). Crotty diz que os “paradigmas são o referencial filosófico que informa a metodologia do investigador” (referido em Coutinho, 2014, p.24). Tendo em conta o objetivo geral e específicos desta investigação optou-se por uma metodologia qualitativa, dado ser a mais apropriada para alcançar os objetivos pretendidos pois a análise resulta da interpretação de dados recolhidos por questionários, vídeos e documentos escritos e não por números. “Os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Para dar resposta ao principal problema deste estudo, tendo por base a metodologia qualitativa, optou-se pelo método descritivo, pois descrever é reunir dados sobre diversos aspetos da investigação corrente (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006). E desse modo, “seleciona-se uma série de questões e mede-se ou coleta-se informação sobre cada uma delas, para assim descrever o que se pesquisa” (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006, p. 101). Este estudo é, ainda dentro do método descritivo, de cariz exploratório, pois é uma investigação pouco trabalhada (Carmo & Ferreira, 2008) que a nível europeu quer nacional.

Os estudos exploratórios tendem a estudar temáticas novas, “são como realizar uma viagem a um lugar desconhecido, do qual não conhecemos nada nem lemos nenhum livro a respeito do qual possuímos uma rápida ideia oferecida por terceiros” (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006, p. 99).

Participantes

Esta investigação ocorreu numa escola básica em Viana do Castelo com uma turma de alunos do 3º ano de escolaridade cujas idades estavam compreendidas entre os oito e os nove anos. Esta turma era constituída por vinte alunos, sendo catorze do sexo masculino e seis do feminino, contudo só dezassete participaram no estudo devido ao facto de três alunos não realizarem o preenchimento dos questionários iniciais porque faltavam com alguma frequência às aulas.

No âmbito das aprendizagens do português, uma percentagem significativa de alunos apresentava insatisfação com a disciplina e dificuldades ao nível da produção textual, do conhecimento vocabular e na expressão oral. No domínio da escrita, as lacunas faziam-se sentir ao nível da coesão e coerência textual; na adequação do vocabulário e na correção ortográfica. Relativamente à oralidade, os alunos não tinham desenvolvido competências sociais e discursivas que lhe dessem a suficiente segurança para debaterem ou abordarem temas perante toda a turma.

Para além destas características era uma turma bastante participativa, mas com receio em demonstrar o que não entendiam, necessitando de uma maior abordagem por parte do professor.

Instrumentos de recolha de dados

Depois de definido o problema da investigação são escolhidos os instrumentos de recolha de dados e define-se o porquê dessa escolha e o que contribuem eles para a investigação em curso.

Criar instrumentos de recolha de dados na investigação em educação é um trabalho muito minucioso e moroso e, por isso, é preferível a utilização de instrumentos de recolha de dados já validados pela investigação. Neste sentido e em sintonia com a questão de investigação e contexto pedagógico optou-se por utilizar recursos audiovisuais, questionários e documentos.

Questionário

A investigadora decidiu utilizar o inquérito por questionário para compreender as aprendizagens dos alunos face ao tema inerente à Educação para o Desenvolvimento (anexo 4).

Com efeito, pretendia-se numa primeira fase do estudo perceber a representação que cada aluno apresentava relativamente a alguns tópicos relacionados com ED. O inquérito por questionário apresentou-se como a melhor opção, pois permite interrogar os participantes para que se obtenha um conjunto de respostas individuais que vão resultar nos dados a analisar pela investigadora (Sousa, 2009).

Optou-se pelo questionário devido ao facto de ser um instrumento eficaz e rápido na recolha dos dados pretendidos (Coutinho, 2014) e as questões são, maioritariamente, fechadas para uma melhor codificação e preparação da análise dos dados, tendo a investigadora que antecipar as respostas possíveis que os participantes poderiam dar, mas que levam menos tempo numa posterior análise (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006).

Dadas as características dos participantes do estudo e o objetivo do estudo, houve uma atenção especial na organização e redação das perguntas do questionário, no sentido de estas serem de fácil entendimento.

Numa primeira fase apresentou-se o questionário a dois especialistas em Educação para o Desenvolvimento que o analisaram e validaram. Num momento posterior, fez-se uma pilotagem do questionário a uma turma cujos alunos apresentavam as mesmas características da turma.

Videogravação

A videogravação foi outro instrumento utilizado neste estudo para a recolha de dados, uma vez que com este instrumento a investigadora pode analisar todos os momentos da sessão, as respostas apropriadas dos alunos e pode repetir o processo as vezes que forem necessárias (Sousa, 2009).

Às vezes pode-se tornar constrangedor ter uma câmara a registar os dados, mas os participantes acabam por se acostumar a ter o objeto naquelas horas em que é necessário haver registos (Bogdan & Biklen, 1994).

Sousa (2009), afirma que as câmaras são uma excelente ferramenta de observação na investigação em educação uma vez que permite ter uma visão de situações que aconteceram, mas que, no momento, foram despercebidas, as atitudes dos professores e os comportamentos e discursos dos alunos. Neste estudo foi crucial gravar a maioria das aulas, principalmente as que diziam respeito às de expressão oral, para que numa fase posterior, de análise, conseguisse rever as respostas/interações verbais dos alunos.

Documentos

A investigadora utilizou documentos dos alunos onde constavam todos os registos que faziam nas atividades que esta lhes pedia para realizarem.

Uma das vantagens dos documentos pessoais é que o investigador pode interferir no que é realmente o seu objetivo e dirigir o foco dos autores, fazendo com que os participantes escrevam sobre o que lhes é pedido e que vá de encontro à investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

No âmbito deste estudo fez-se a recolha de documentos produzidos pelos alunos. De facto, estes documentos permitiram esclarecer à investigadora o envolvimento e os conhecimentos dos participantes, adquiridos nas tarefas propostas.

Percurso de investigação

O desenvolvimento deste estudo implicou um percurso investigativo, estruturado em três fases distintas face aos objetivos definidos na investigação.

A fase A que designamos por diagnóstico, em que o objetivo foi perceber a representação dos alunos sobre o subtema “direitos, deveres e responsabilidades”. O questionário continha variadas questões que englobavam diferentes objetivos – conhecer os direitos humanos, reconhecer os direitos e deveres das crianças e dos adultos, identificar justiça social e identificar problemas existentes no mundo – para compreender as aprendizagens que os alunos tinham sobre o tema.

A fase B, designada por intervenção pedagógica, onde se pretendeu concretizar um conjunto de atividades pedagógicas em torno da articulação das aprendizagens do português com a temática de ED.

Fases	Atividades	Objetivos	
Fase A	Questionário: Direitos e deveres do cidadão	Perceber os conhecimentos acerca do subtema “Direitos, Deveres e Responsabilidades”.	
Fase B	1 – Os deveres e responsabilidades do cidadão 1.1 – Decifrar problemas existentes no Mundo 1.2 – Arranjar soluções para o combate dos problemas mundiais 1.3 – Jornalistas por um dia 1.4 – Microfone Mágico 1.5 – Caça ao tesouro 2 – Os Direitos Humanos 2.1 - Abecedário dos Direitos 2.2 – Parlamento dos Direitos (Role-play) 2.3 – A História dos Direitos Humanos 3 – Apelo a um Mundo Melhor 3.1 – A minha personagem 3.2 – Às outras escolas – Vídeo final 4 – Conclusões Projeto 4.1 – Montra: Por um mundo melhor 4.2 – Os balões dos direitos	Português Compreensão Oral Escutar para aprender e construir conhecimentos; Expressão Oral Aprender a falar; construir e expressar conhecimento; Leitura Aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento; ler para apreciar textos; Escrita Aprender a escrever; construir e expressar conhecimentos;	Educação para o Desenvolvimento 1 – Compreender a existência de deveres no mundo enquanto cidadãos; 2 – Compreender os princípios fundamentais dos Direitos Humanos; 3 – Perceber a importância do apelo a outros cidadãos por um mundo mais justo; 4 – Aprender a importância de mostrar as suas aprendizagens;

Fase C	Questionário: Direitos e deveres do cidadão	Avaliar as aprendizagens adquiridas sobre o subtema “Direitos, Deveres e Responsabilidades”.
--------	---	--

Por último, a fase C, designada por avaliação e cujo objetivo foi identificar as aprendizagens dos alunos face às tarefas realizadas. O questionário utilizado foi o mesmo que o da fase A para conseguir perceber a evolução das aprendizagens dos alunos relativamente ao subtema abordado durante toda a fase B.

Figura 4 – Percurso de Investigação

Apresentação e descrição das atividades de intervenção pedagógica ocorrida na fase B

Atividade 1 – Os deveres e responsabilidades do cidadão

Tarefa 1.1 – Decifrar problemas existentes no mundo

Objetivos específicos de português:

- Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível apropriar-se de novos vocábulos e responder a questões acerca do que ouviu;
- Encontrar num enunciado a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar;
- Fazer uma leitura que possibilite identificar o tema central e aspetos acessórios e responder a questões;

Objetivo específico de ED:

- Entender problemas existentes no mundo

Descrição: A investigadora iniciou por dividir a turma em quatro grupos. A cada grupo entregou um recurso (texto, vídeo, imagem) sobre um problema mundial, entre eles: “A vida de Malala” – não acesso à escolaridade; “1€ por uma vacina” – falta de acesso aos cuidados mínimos de saúde; “Zâmbia” – inexistência de água potável e “A vida de Ashique” – trabalho infantil. Juntamente, entregou um guião com quatro questões para responder de acordo com o recurso que lhes foi fornecido. No final, apresentava-se em grande grupo

e chegava-se ao problema em questão. À medida que os problemas iam aparecendo, afixavam-se no quadro em forma de cartaz (anexo 5).

Direitos e Deveres do Cidadão - Guia

1. Que problemas identificas?

2. Porque achas que acontece?

3. O que acontece a estas pessoas?

4. O que podemos fazer para resolver?

Figura 5 – Guião de pesquisa

Tarefa 1.2 – Arranjar soluções para o combate aos problemas mundiais

Objetivos específicos de português:

- Manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista pessoais suscitados pelos discursos ouvidos;
- Prestar atenção ao que ouve/vê de modo a tornar possível extrair a informação mais pertinente;

Objetivo específico de ED:

- Perceber que existem soluções para os problemas se cumprirmos com os deveres do cidadão;

Descrição: Os alunos iniciaram a sessão a assistir diferentes tipos de vídeos (informativos e/ou explicativos), relativos aos temas: “A história de Malala”, “O óleo de palma”, “A água é um mundo fantástico” e “o direito à saúde”. Em cima de uma mesa existiam diversificadas soluções para os diferentes problemas afixados no quadro, relativos à sessão anterior. Depois de todos os vídeos visualizados, debateu-se e chegou-se a conclusões de soluções. Os alunos, retiram um papel da mesa e decidiram em que problema se vai colocar a solução retirada.



Figura 6 – Soluções para um mundo melhor

Tarefa 1.3 – Jornalistas por um dia

Objetivos específicos de português:

- Adquirir novos vocábulos;
- Participar em atividades de expressão orientada, respeitando regras e papéis específicos;

Objetivo específico de ED:

- Aprender com cidadãos mais velhos

Descrição: A investigadora apresentou uma série de questões para a realização de uma entrevista e os alunos decidiram, entre eles, aquela que queriam dizer na gravação. Foi dado tempo para que interiorizassem o papel de jornalista e conseguissem decorar a pergunta. À vez, foram gravados com um plano de fundo de forma a parecer um telejornal. Depois de gravada a entrevista, a investigadora enviou a diferentes personagens públicas e também a pessoas da sociedade com diferentes profissões e quando obteve as respostas projetou para os alunos verem (anexo 6).

Tarefa 1.4 – Microfone Mágico

Objetivos específicos de português:

- Adquirir novos vocábulos;
- Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas;
- Respeitar as convenções que regulam a interação – o tema;

Objetivo específico de ED:

- Refletir sobre responsabilidades do cidadão;

Descrição: Com um grande microfone e dispostos em roda, os alunos tinham que retirar um *flashcard*, todos estes com imagens alusivas às responsabilidades do cidadão, e dialogar um pouco quanto ao cartão retirado. Se os alunos tivessem dificuldades a iniciar o discurso retiravam um cartão com frases introdutórias de discursos (anexo 7).

Tarefa 1.5 – Caça ao Tesouro

Objetivos específicos de português:

- Responder a questões acerca do que ouviu sobre o tema;
- Fazer uma leitura que possibilite responder a questões;
- Escrever curtas frases;

Objetivo específico de ED:

- Refletir sobre deveres do cidadão;

Descrição: A investigadora iniciou a tarefa com a divisão da turma em diferentes grupos. Todos os grupos iniciaram a busca ao tesouro no mesmo posto, em que tinham instruções para os postos seguintes. Em cada posto, os alunos obtinham uma pista para descobrir o posto seguinte e uma questão sobre os deveres do cidadão. O primeiro grupo a chegar ao posto do tesouro, vencia. No final, a investigadora recolheu todas as questões respondidas (anexo 8).

Atividade 2 – Os Direitos Humanos

Tarefa 2.1 – Abecedário dos Direitos

Objetivos específicos de PT:

- Adquirir novos vocábulos;
- Consultar o dicionário;

Objetivos específicos de ED:

- Enumerar vários direitos humanos;

Descrição: Em grande grupo, os alunos criaram um abecedário dos direitos. Para cada letra teriam que encontrar um direito. Se não conseguissem encontrar, recorriam ao dicionário.

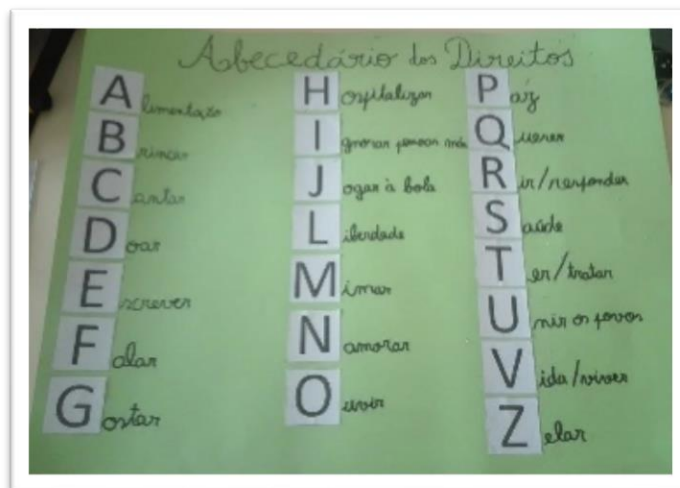


Figura 7 – Abecedário dos Direitos

Tarefa 2.2 – Parlamentos dos Direitos

Objetivos específicos de português:

- Manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista acerca de um tema;
- Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas;
- Respeitar o tema;
- Participar em atividades de expressão orientada, respeitando regras e papéis específicos;
- Dramatizar situações;

Objetivos específicos de ED:

- Colocar no lugar do outro;

Descrição: A turma foi dividida em grupos de cinco elementos e cada grupo continha cinco personagens diversificadas: presidente do parlamento dos direitos, um menino que não podia ir à escola devido aos conflitos mundiais, um que trabalhava na recolha do algodão, outro que não tinha plano de saúde na Turquia, e um que não tinha água potável na Etiópia. Os alunos tinham de criar discursos em sua defesa para convencer o presidente, que por

sua vez, teria de arranjar soluções consoante o que as personagens lhe iam pedindo (anexo 9).

Tarefa 2.3 – A História dos Direitos Humanos

Objetivos específicos de português:

- Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível relatar o essencial de uma história;
- Redigir textos;

Objetivos específicos de português:

- Entender a origem dos direitos humanos;

Descrição: A investigadora apresentou um minifilme sobre a história dos direitos humanos, desde o seu início até aos dias de hoje. Aos pares, os alunos tinham de criar o resumo daquilo que viram, uma vez que o objetivo era extrair a informação mais importante e redigi-la (anexo 10).

Atividade 3 – Apelo a um Mundo Melhor

Tarefa 3.1 – A minha personagem

Objetivos específicos de português:

- Escrever uma curta mensagem;

Objetivos específicos de ED:

- Entender a importância do apelo aos outros;

Descrição: Nesta tarefa os alunos teriam de criar a sua personagem para o vídeo final do projeto, isto é, teriam que desenhar-se a si próprios e atrás escrever uma mensagem de apelo aos cidadãos (Anexo 11).

Tarefa 3.2 – Às outras escolas – vídeo final

Objetivos específicos de português:

- Redigir textos - narrativa;

- Respeitar o tema;

Objetivos específicos de ED:

- Refletir sobre a importância do apelo às outras crianças;

Descrição: Os alunos criaram, em grande grupo, um texto narrativo onde contam todo o processo das aprendizagens adquiridas acerca do subtema “Direitos, deveres e responsabilidades”. Destina-se a várias escolas, como um apelo, para que estudem o tema e aprendam a criar um mundo melhor, assim como a turma aprendeu. No final, foi feito um *stop-motion* tendo em fundo a narração do texto criado por eles.

Atividade 4 – Conclusões projeto

Tarefa 4.1 – Montra: Por um mundo melhor

Objetivos específicos de ED:

- Entender a importância do apelo aos outros;

Descrição: Foi colocado um painel onde todas as tarefas elaboradas pelos alunos, sobre o subtema trabalhado, foram afixados para que os outros membros da comunidade educativa conseguissem ver o trabalho e a evolução destes alunos quanto às aprendizagens adquiridas (anexo 12).



Figura 8 – Montra Final (por preencher)

Tarefa 4.2 – Os balões dos direitos

Objetivos específicos de português:

- Escrever palavras;

Objetivos específicos de ED:

- Fazer por um mundo melhor;

Descrição: A investigadora pediu aos alunos para escreverem, num cartão, um direito à sua escolha. Com a sua ajuda, afixaram-no ao balão com hélio. Todos juntos, em formato de uma roda, lançaram os balões brancos em modo de paz e com o intuito (ilusão) de os direitos humanos chegarem a toda a parte do mundo (anexo 13).

Procedimentos de análise de dados

Depois de recolher os dados da investigação é necessário “proceder ao seu estudo para se poder chegar a inferências que irão ou não validar as hipóteses de investigação” (Sousa, 2009, p. 291).

Nos estudos qualitativos a análise de dados é “prefigurada, coreografada ou esboçada” (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006, p. 489) e segundo Miles, (citado em Revista ESE, 2004) e alguns investigadores qualitativos afirmam que a análise de dados qualitativa é arte e deve ter um tratamento intuitivo. Como um investigador qualitativo usa a análise indutiva, significa que precisa de categorias que surgem através dos dados, ou seja, não são impostas na recolha de dados e assim, no processo de analisar os dados é possível categorizar (Vale & Portela, 2004).

Segundo Coutinho, 2009, a categoria é uma forma de pensamento, são classes que reúnem elementos com características comuns e com isto, a categorização permite reunir mais informações para depois as ordenar.

Tendo em conta este estudo de investigação os objetivos definidos e a intervenção pedagógica realizada, definem-se fases de avaliação de conteúdo, cujas categorias são as que passamos a enunciar em função das três fases de intervenção: a) a mobilização de conteúdos de ED, b) a integração das aprendizagens do português e c) o envolvimento dos alunos nas atividades. As categorias definidas para a fase A e C decorrem da análise do questionário aplicado aos participantes num momento inicial e final do estudo (figura 9).

Questões	Categorias
1 – Já ouviste falar da declaração dos DH? 2 – Diz o que entendes por direitos humanos.	Conhece os direitos humanos.
3 – Completa as frases. 4 – Assinala as frases que concordas.	Reconhece os direitos e os deveres das crianças e adultos.

5 – Sublinha as palavras que achas importantes para termos um mundo mais justo.	Identifica justiça social.
6 – Responde às seguintes questões, assinalando com um X a tua opção.	Identifica problemas existentes no mundo.

Figura 9 – Categorias de análise do questionário

Para a fase B, as categorias definidas foram: a) mobilização de conteúdos de ED, b) integração das aprendizagens de português e c) dinâmicas da interação em sala de aula. Nos pontos seguintes, são explicadas, ao pormenor, cada uma das categorias:

- Na categoria A pretende-se identificar como se foi efetivando a cumulação de temas, “Justiça Social”, “Paz”, “Cidadania Global”, “Desenvolvimento”, “Pobreza e Desigualdades” e “Interdependência e Globalização” a partir do subtema “Direitos, Deveres e Responsabilidades” designado para o estudo, à medida que se foram realizando as atividades.
- O objetivo da categoria B passa por identificar a integração dos domínios do currículo de português com os objetivos gerais de ED, definidos de acordo com as atividades desenvolvidas na fase B.
- Por último, na categoria C, avaliam-se as dinâmicas da interação em sala de aula, em que se observa o papel do professor e dos alunos nas atividades durante a fase de intervenção. Pretendemos perceber se a participação e o envolvimento dos alunos na abordagem da temática de ED evolui no sentido de uma maior autonomia e envolvimento nas tarefas, ou seja, se os alunos se tornam mais ativos e com isso, o papel do professor passe a ser cada vez menos informativo.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Neste capítulo, procederemos à apresentação dos dados e à respetiva discussão, interpretação e reflexão para responder aos objetivos da investigação propostos no estudo. Esta análise será dividida em duas etapas: etapa um – avaliação dos questionários (inicial e final) divididos em quatro categorias; etapa dois – análise do percurso de investigação dividido em três categorias: A – mobilização dos conteúdos de ED; B – integração das aprendizagens do português; C – dinâmicas da interação em sala de aula.

FASE A

Os dados obtidos relativos à categoria A mostram que apenas uma criança ouviu falar da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esta constatação tornou-se ainda mais surpreendente quando se verificou que nenhuma criança conseguiu explicar o que entendia por Direitos Humanos. Com efeito, dado tratar-se de crianças a frequentar o terceiro ano de escolaridade, supusemos que estariam mais familiarizados com a temática, pois é um tema muito abordado nos meios da comunicação social e muito presente no discurso pedagógico.

Relativamente à categoria B, pretendia-se perceber se as crianças conseguiam entender a diferença entre direito e dever. Os dados analisados indicam-nos que apenas três crianças conseguem diferenciar um conceito do outro. Enumeram como exemplo de direitos: escrever, falar, brincar, correr, nadar, aprender, comer, beber, andar, descansar, ler, casa, liberdade e justiça. Este conjunto de palavras remetem-nos para o direito a brincar, à educação, à família, à justiça, à alimentação e à saúde. Embora a questão permitisse diferenciar direitos de criança de direitos de pessoa em geral nas respostas obtidas dos alunos não há diferença entre os direitos de uns e de outros. Ainda assim, o vocábulo “brincar, correr, nadar” aparecem apenas associado a direitos de crianças. Comparativamente, ao conceito de dever estas três crianças enumeram o conceito “trabalhar” como um dever. Levando-nos à análise inicial em que apenas estas três conseguem diferenciar um conceito do outro. No entanto, onze participantes conseguem

enumerar alguns direitos nomeados anteriormente não conseguindo identificar nenhum dever. Confrontando as respostas desta categoria com as da categoria anterior, verificamos que os alunos conseguem dar exemplos de vários direitos humanos, mas quando confrontados com a designação (DH), não. A interpretação que fazemos para esta aparente discrepância é de que a formulação da questão dois pode ter influenciado a resposta dos alunos. Ainda na continuação desta categoria B, na questão quatro os alunos eram confrontados com um conjunto de questões para as quais tinham de mostrar se concordavam ou não. Os dados mostram que seis crianças não selecionaram nenhuma declaração, o que num primeiro momento pode significar a sua total discordância com as afirmações propostas. Relativamente aos outros participantes, quatro concordam com a afirmação A; sete com a afirmação B; três com a C e seis com a A. Embora estes resultados de per si sejam um pouco surpreendentes, dado o teor proposicional de cada afirmação, isto é, ver que alguns participantes concordam com o trabalho infantil e a violência, a interpretação que fazemos é ajudada pelos conhecimentos das vivências pessoais destas crianças. Com efeito, faz parte das rotinas familiares destas crianças colaborar com as tarefas domésticas, ora é natural que associem a tarefa doméstica a trabalho. O mesmo acontecendo relativamente ao bater, que não é entendido pelas crianças como violência infantil, mas antes como um castigo.

Na categoria C, pretendia-se que os participantes de um conjunto de palavras selecionassem aquelas que contribuíam para um mundo mais justo. Com a exceção de quatro crianças, a maioria concorda com todas as palavras que fazem parte do campo lexical “justiça social”: a liberdade, o respeito, a paciência, a amizade, a alimentação, os direitos, a educação e a responsabilidade, como se pode verificar na figura 10.

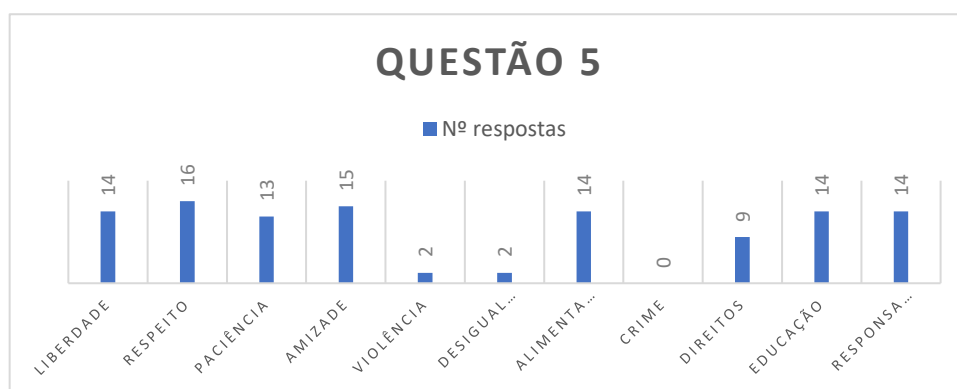


Figura 10 – Gráfico de respostas da questão 5

A análise em detalhe de cada resposta mostra que apenas nove crianças selecionaram a palavra “Direitos” o que vai ao encontro das respostas dadas nas questões anteriores. Entendemos também ser um tema mais abstrato e daí mais difícil de associar pelas crianças. Os dados mostram também que as duas crianças que selecionaram violência, uma delas pertence ao grupo que não distingue direitos de deveres, mas a outra distingue, no entanto, as duas selecionaram afirmações na questão quatro, sendo que uma delas selecionou justamente a afirmação da violência. Leva-nos a concluir que uma criança realmente seleciona a violência por concordar com o conceito e a outra que não entende o propósito da questão. Relativamente aos outros dois participantes que selecionaram “desigualdades”, estes também não distinguem direitos de deveres, mas não selecionam nenhuma afirmação da questão quatro, o que nos indica que não entenderam o significado do conceito.

Na categoria D, pretendia-se saber se as crianças tinham conhecimento de alguns problemas mundiais relacionados com a privação de direitos, essencialmente das crianças: saúde, água, alimentação e educação. Os resultados do questionário deixam claro que a maioria das crianças não têm conhecimento sobre as dificuldades que algumas crianças no mundo têm na assistência à saúde. No mesmo sentido surgem os dados relativos à educação e ao trabalho infantil. Isto é visível na figura 11.

Estes resultados mostram a importância do investimento a fazer para a cidadania destes jovens. Apesar da vasta quantidade de informação que os alunos obtêm através dos meios de comunicação e dos textos de literatura e presentes nos manuais de estudo do meio, podemos verificar que há muita ausência de conhecimento da realidade do mundo em que vivemos, isto porque as crianças estão muito circunscritas ao seu “pequeno mundo” e esquecem-se que o planeta vai muito para além das suas rotinas, dos seus bens materiais e daquilo que é visível à volta deles. Apesar de serem crianças com apenas oito anos devem ter noção do planeta em que vivem, dos problemas que nele existem e que este não é eterno e muito menos perfeito para todos os que nele habitam. Principalmente, devem saber e ter consciência que existem milhares de outras crianças que não vivem como crianças e que não conseguem ter uma infância dita feliz. Por isto, houve uma necessidade de abrir a mente destas crianças e dar-lhes a conhecer um pouco do nosso

mundo real para que se tornem, devagarinho, cidadãos exemplares e com motivos de se orgulhar por ajudar a tornar o planeta num mundo melhor.

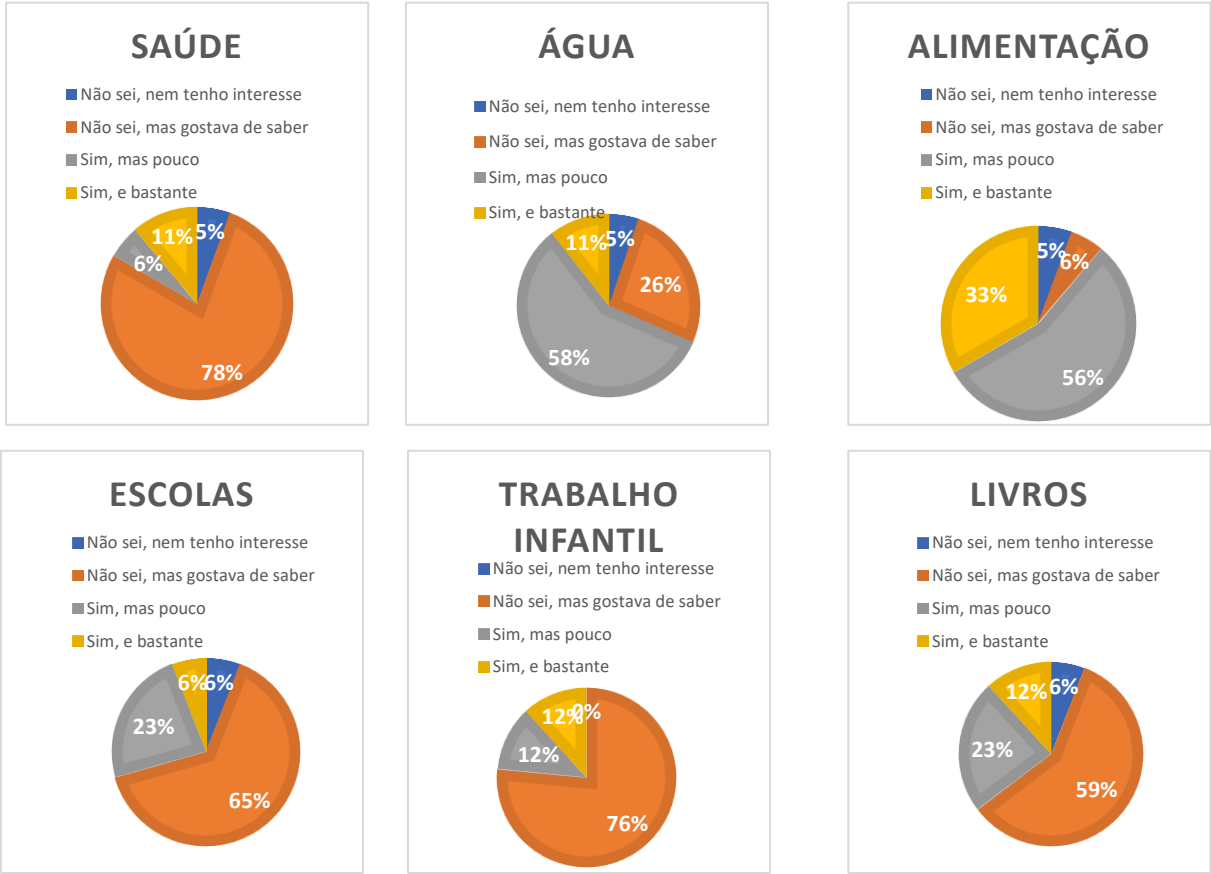


Figura 11 – Gráfico de respostas à questão 6.

FASE B

Categoria A

Na categoria A analisaram-se os dados no sentido de perceber de que modo se verificava a cumulação de temas de ED ao longo das atividades desenvolvidas na fase B.

Podemos verificar, como ilustrado na figura doze que o subtema abordado foi “Direitos, deveres e responsabilidades”, todavia ao longo das atividades vão-se juntando e integrando mais subtemas dentro dos variados tópicos que o referencial de ED nos apresenta.

Na tarefa *Decifrar problemas existentes no mundo*, o objetivo de ED era identificar problemas existentes no mundo. A partir de histórias fornecidas, os alunos conseguiram entender a existência de vários problemas mundiais: exclusão social, a falta de água potável e o trabalho infantil. Com isto, foi possível que os alunos compreendessem a correlação existente entre a pobreza, as desigualdades e a exclusão social com a história de Malala, uma vez que as raparigas eram proibidas de ir à escola, a pobreza a que os habitantes da Zâmbia eram expostos com a falta de água potável e as desigualdades sociais no caso de Ashique que tinha que trabalhar e não podia ir à escola. Junto a isto, compreenderam que estas exclusões e desigualdades sociais levam à criação de situações de violência e ausência de paz.

A tarefa *Arranjar soluções para o combate dos problemas mundiais* tinha como objetivo perceberem que existiam soluções para os problemas mundiais, através da visualização de vídeos e do debate pós-visualização, foram enumerando soluções para o combate a estes problemas como manifestações, angariações de materiais escolares, usar a água de lavar os legumes para regar as plantas e também enviar médicos para que tenham planos de saúde. Deste modo, os alunos estavam a abordar para além do subtema principal, as desigualdades, pobreza e exclusão social e a luta pelas mesmas, visões de futuro, alternativas e transformação social, transnacionalização e governação à escala global, construção de uma sociedade mundial justa e sustentável e participação e corresponsabilidade. Tornou-se possível pois à medida que a atividade se realizava, as crianças iam reconhecendo o respeito pelos direitos humanos como combate a essas situações, refletiram criticamente sobre ações que melhoram a qualidade de vida de todas

as pessoas, compreenderam que é necessário criar condições para que exista uma sociedade mundialmente justa e sustentável e que exista participação e corresponsabilidade para melhorar o mundo (Torres, et al., 2016).

Era objetivo da tarefa *Jornalistas por um dia*, aprender com cidadãos mais velhos, em que a tarefa consistia em fazerem uma entrevista a várias entidades, algumas de carácter público, para entender as várias soluções que tomam para tornar um mundo melhor. Por isto, continuam a estar presentes os subtemas luta pelas desigualdades, pobreza e exclusão social e surge o subtema de diversidade cultural e visões do mundo. Conseguiram extrair das várias entrevistas que existem pessoas no mundo que não conhecem diversos produtos que são extraídos por exploração infantil, mas que, na maioria, as pessoas dão o seu contributo para um mundo melhor cumprindo com os seus deveres enquanto cidadãos mundiais.

A tarefa *Microfone Mágico* teve o objetivo de refletir sobre as responsabilidades do cidadão e consistia em debater o cartão que fora retirado por cada aluno, sendo que refletiam responsabilidades do cidadão. Os alunos ao enumerarem exemplos de ações que os cidadãos devem tomar (inconscientemente porque fazem parte dos nossos deveres enquanto humanos) entendiam como lutar por um mundo mais justo e mais sustentável e percebiam a importância do papel de cada cidadão para que as desigualdades, a pobreza e a exclusão social sejam cada vez mais escassas, tendo também em conta que isso influencia uma transformação a nível social. Aqui, estavam presentes o subtema principal e outros subtemas como as visões de futuro, alternativas e transformação social, a luta contra as desigualdades, pobreza e exclusão social, construção da justiça social e de uma sociedade mundial justa e sustentável e participação e corresponsabilidade, que se interrelacionavam devido ao facto de os participantes encontrarem deveres e responsabilidades enquanto cidadãos.

Na tarefa *A minha personagem*, o objetivo a atingir passa por entender a importância do apelo aos outros. Como foi uma tarefa incorporada nas atividades de apelo a um mundo melhor, os alunos ao escreverem uma mensagem para outros cidadãos ajudarem a criar um mundo melhor estavam a compreender o bem comum como um dos conceitos centrais da justiça social, estavam novamente a tentar criar uma sociedade

mundial justa e sustentável e a compreender a humanidade como parte do planeta, e com isto, participar e ter a sua parte de responsabilidade no mundo, criando paz e fazendo-se sobressair os direitos humanos.

A tarefa *Abecedário dos Direitos* consistia em enumerar vários direitos humanos e por isso, incorporou o subtema de paz, direitos humanos, democracia e desenvolvimento dado que ao enumerarem vários direitos do cidadão estão a compreender a interdependência entre todos os conceitos expressos no subtema (Torres, et al., 2016).

A tarefa *Caça ao Tesouro* seguiu-se com o objetivo de refletir sobre deveres do cidadão. Através das questões do jogo, que se baseavam em soluções para terminar com determinados problemas no mundo, os alunos conseguiram refletir sobre ações que apontassem transformações sociais para melhorar a qualidade de vida de todas as pessoas e compreenderam que a justiça social só é possível ser construída com o esforço de todos os cidadãos e comunidades (Torres, et al., 2016). Consequentemente, os subtemas abordados voltam a ser: as visões de futuro, alternativas e transformação social, a construção da justiça social e consequentemente, de uma sociedade mundial justa e sustentável e por fim, a participação e corresponsabilidade.

Na tarefa *Parlamento dos Direitos*, o objetivo era colocarem-se no lugar dos outros pois os participantes assumiram personagens de países com os problemas mundiais abordados nas sessões anteriores e lutavam para que lhes dessem soluções para viverem mais justamente, como os países desenvolvidos. Com isto, podemos afirmar que os subtemas são os mesmos que a tarefa anterior acrescentando-se apenas a luta contra as desigualdades, pobreza e exclusão social, dado que reconheceram a importância do respeito pelos direitos humanos para que seja possível implementar-se políticas de combate às desigualdades, pobreza e exclusão social (Torres, et al., 2016).

Na tarefa seguinte, *A História dos DH*, os alunos teriam que entender a origem dos direitos humanos e por isso, refletir criticamente como se iniciou a luta aos direitos humanos desde o tempo da Grécia Antiga até aos dias de hoje e o porquê de nem todos os países adotarem os direitos humanos. Perceberam que para que se construa a paz foi necessário um trabalho árduo por parte de todas as pessoas e de todas as comunidades, mas que mesmo assim não foi o suficiente, é preciso continuar a batalhar para que

aconteça na totalidade e para isso é preciso que todos os cidadãos cumpram com os seus deveres. Desta forma, voltam a estar presentes os subtemas de diversidade cultural e visões do mundo e a construção da justiça social, paz, direitos humanos, democracia e desenvolvimento.

Prosseguindo com a tarefa *Às outras escolas (vídeo final)* afirmamos que está presente, embora sempre inconscientemente, a cooperação internacional, as visões do futuro, alternativas e transformação social, a luta contra as desigualdades, a pobreza e a exclusão social, a construção de justiça social, a participação e corresponsabilidade e por fim, a paz, direitos humanos, democracia e desenvolvimento. Uma vez que o vídeo final é um apelo às outras escolas para que estudem o tema da Justiça Social, podemos verificar que todos os subtemas estão subentendidos visto que é uma amostra da junção de todas as atividades. Com isto, refletiram que é fundamental a luta por um mundo melhor em que a participação do cidadão é crucial.

As tarefas *Montra: por um mundo melhor* e *Os balões dos direitos* integram-se nos mesmos subtemas da tarefa anterior pois o objetivo geral de ED – aprender a importância de mostrar as suas aprendizagens - é o mesmo, em que se apela por um mundo mais justo.

Em suma, alicerçado no subtema “Direitos, Deveres e Responsabilidades” vão emergindo de forma articulada vários subtemas de ED mesmo que seja de modo inconsciente para os participantes:

“garantir que todos os aprendentes adquiram os conhecimentos e as capacidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, através, entre outros, da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, dos direitos humanos, da igualdade de género, da promoção de uma cultura de paz e de não violência, da cidadania global e da valorização da diversidade cultural e do contributo da cultura para o desenvolvimento sustentável”. (Torres, et al., 2016, p. 6)

Como a figura 12 ilustra, as espirais mostram-nos a interligação dos temas principais, em que estão inseridos os seus respetivos subtemas, em cada atividade. Cada cor representa esses temas pertencentes ao referencial de ED.



A – Decifrar problemas existentes no mundo



B – Arranjar soluções no combate aos problemas mundiais



C - Jornalistas por um dia



D – Microfone Mágico



E – A minha personagem



F – Abecedário dos Direitos Humanos



G – Caça ao Tesouro



H – Parlamento dos Direitos



I – A História dos Direitos Humanos



J – Às outras escolas – vídeo final
K – Montra: por um mundo melhor
L – Os balões dos direitos

Legenda

- Justiça Social
- Cidadania Global
- Paz
- Desenvolvimento
- Pobreza e Desigualdades
- Interdependências e Globalização

Figura 12 -Friso de interligação dos temas de ED

Categoria B

A categoria B é definida pela integração das aprendizagens do currículo de português, em que a principal análise foca integração dos conteúdos de português com os objetivos gerais de ED. De salientar que no currículo em vigor, os domínios de português são *Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática*. No entanto, estes foram desmembrados para uma análise mais aprofundada da categoria de análise.

	Compreender a existência de deveres no mundo enquanto cidadãos	Compreender os princípios fundamentais dos direitos humanos	Perceber a importância do apelo a outros cidadãos por um mundo mais justo	Aprender a importância de mostrar as suas aprendizagens
Compreensão do Oral	<ul style="list-style-type: none"> - Apropria-se de novos vocábulos; - Manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista pessoais suscitados pelos discursos ouvidos; - Prestar atenção ao que ouve/vê de modo a tornar possível extrair a informação mais pertinente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir novos vocábulos; - Manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista acerca de um tema; - Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível relatar o essencial de uma história; 		
Expressão do Oral	<ul style="list-style-type: none"> - Participar em atividades de expressão orientada, respeitando regras e papéis específicos; - Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas; - Respeitar as convenções que regulam a interação – o tema; - Referir, em poucas palavras, o essencial do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas; - Respeitar o tema; - Participar em atividades de expressão orientada, respeitando as regras e papéis específicos; - Dramatizar situações; 		
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar num enunciado a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar; - Fazer uma leitura que possibilite identificar o tema central e aspetos acessórios a responder a questões; 	<ul style="list-style-type: none"> - Consultar o dicionário; 		
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever frases curtas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Redigir textos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever uma curta mensagem; - Redigir corretamente respeitando as regras de ortografia, utilizando uma caligrafia legível e usando o vocabulário adequado; - Escrever textos narrativos, incluindo os elementos constituintes quem, onde, o quê e como; - Rever textos escritos onde os identifica e corrige os 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever palavras, respeitando o campo semântico do tema;

			erros ortográficos que o texto contenha; - Utilizar adequadamente os sinais de pontuação; - Fazer a translineação de palavras no final das sílabas terminadas em vogal e em ditongo e na separação dos dígrafos -rr e -ss.	
--	--	--	--	--

Figura 13 – Domínios do Português integrados com objetivos gerais de ED

Podemos verificar, com ajuda da figura 11, que em todos os quatro objetivos de ED as tarefas abordam os diferentes domínios do português. No domínio da compreensão do oral, trabalhou-se a apropriação de vocabulário na tarefa *Decifrar problemas existentes no mundo* em que os alunos analisavam o recurso fornecido pela investigadora e estavam a iniciar temas diferentes do que os que estão habituados, por isso, adquiriram novos vocábulos; o mesmo acontecia para a atividade *Jornalistas por um dia* em que ouviram palavras novas sobre as responsabilidades do cidadão, aprendendo novos significados e voltou a repetir-se para a tarefa *Abecedário dos Direitos*. Os alunos aprenderam a manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista pessoais suscitados pelos discursos ouvidos na tarefa *Arranjar soluções para o combate dos problemas mundiais* em que discutiam e refletiam sobre soluções para combater os problemas debatidos com base nos vídeos visualizados sobre os variados problemas mundiais existentes e na tarefa *Parlamento dos Direitos*, em que tinham de incorporar papéis de personagens e tentar transparecer os sentimentos da personagem. Prestaram atenção ao que ouviram/viram/leram de modo a tornar possível extrair a informação mais pertinente nas duas primeiras tarefas (*Decifrar problemas existentes no Mundo* e *Arranjar soluções para o combate dos problemas mundiais*) uma vez que precisavam de retirar a informação dos recursos fornecidos (textos, imagens, vídeos) para responderem às perguntas do guião e para debater e chegar a conclusões de soluções para melhorar o mundo também para a tarefa *A História dos Direitos Humanos*, uma vez que tinham que reescrever o que viram sobre a história dos direitos humanos, retirando a informação mais importante.

Seguimos para o domínio da expressão do oral, no qual os alunos trabalharam a participação em atividades de expressão orientada, respeitando regras e papéis específicos

como a tarefa *Jornalistas por um dia* onde encararam a personagem respeitando as regras e também na tarefa *Parlamento dos Direitos*, onde consistia em defender a sua personagem perante as outras e conseguir convencer o presidente que precisava mesmo de soluções para melhorar a sua vida. Também produziram discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas e isto verificou-se nas tarefas *Microfone Mágico* e *Parlamento dos Direitos* em que opinaram sobre um tema e discutiram as suas opiniões, sendo um tema abstrato e incorporando personagens, respetivamente. Ainda dentro deste domínio, tiveram de respeitar as convenções que regulam a interação, entre elas, o tema como nas tarefas abordadas anteriormente em que debatiam as responsabilidades do cidadão e no role-play cumpriam com o tema do apelo à ajuda. Em seguimento desta meta curricular, o role-play fez também com que dramatizassem situações. E por último, na tarefa *A História dos Direitos Humanos* referiram, em poucas palavras, o essencial do texto depois de terem visualizado o vídeo, para puderem escrever o resumo deste mesmo.

No domínio da leitura, encontraram em enunciados a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar como é no caso da primeira tarefa, em que respondiam a questões do guião fornecido. Também fizeram leituras que possibilitaram identificar o tema central e aspetos acessórios a responder a questões como volta a ser o caso da primeira tarefa em que leram nos recursos utilizados e extraíram informação para conseguirem obter os problemas mundiais que foram trabalhados ao longo de todas as sessões e também é visível na tarefa *Caça ao tesouro* pois leram as afirmações de cada posto e a partir dessas, conseguiram responder às questões. A consulta do dicionário também foi imprescindível para a tarefa *Abecedário dos Direitos* em que foi usada para pesquisar direitos iniciados pela letra pedida.

Por fim, temos o domínio da escrita, na tarefa *A minha personagem* os alunos desenharam a sua personagem e atrás escreveram uma frase de apelo para outros cidadãos, na tarefa *Os balões dos direitos* escreviam palavras relativas ao tema para lançar no seu próprio balão e por último, puseram em prática diversos objetivos específicos inseridos nas metas curriculares quando realizaram a tarefa *Às outras escolas – vídeo final*, o texto final, em que redigiram corretamente respeitando as regras de ortografia,

utilizando uma caligrafia legível e usando o vocabulário adequado, escreveram textos narrativos, incluindo os elementos constituintes quem, onde, o quê e como, reviram o texto escrito onde os identifica e corrige os erros ortográficos que o texto contivesse, utilizaram adequadamente os sinais de pontuação e por último, fizeram, corretamente, a translineação de palavras no final das sílabas terminadas em vogal e em ditongo e na separação dos dígrafos -rr e -ss.

Todos os objetivos específicos trabalhados ao longo das sessões foram feitos através do programa de português de 2009 conjuntamente com o de 2015 e as suas respetivas metas curriculares.

Verificamos, com esta descrição, que existe uma abordagem transversal em relação aos conteúdos do currículo de português com o referencial de ED, publicado pela DGE. Todas as atividades, subjacentes aos objetivos gerais de ED, cumprem com os objetivos específicos incorporados nas metas curriculares do currículo de português, podendo-se, assim, afirmar, que o referencial pode ser transversal aos diferentes currículos.

Categoria C

Para melhor interpretar esta categoria, necessitamos descrever os diferentes papéis identificados. O professor pode assumir quatro papéis diferentes: o papel de questionador, que interroga e estimula; o de expositivo, que explica; de avaliador, que corrige; e, por fim, o de passivo, em que a sua posição é neutra e não interfere nas tarefas que os alunos estão a realizar. Os alunos também apresentam quatro diferentes papéis, entre eles: recetores, que escutam e interiorizam; participativos, em que executam a tarefa; interventivos, que respondem, explicam, descrevem e questionam durante a tarefa; e participantes de forma autónoma, que realizam a tarefa sem o apoio do professor.

Nesta categoria procuramos interpretar as dinâmicas de interação na sala de aula, para perceber como o papel do aluno, passa de recetor a ser cada vez mais participativo e autónomo, conforme podemos verificar na figura 13.

Na tarefa *Decifrar problemas existentes no mundo*, a professor teve um papel mais expositivo o que consequentemente, levou a um papel interventivo por parte dos alunos, isto porque como primeira atividade, a professora ao deixar os alunos trabalharem em

grupo, mas sendo um tema desconhecido por parte deles, deve fornecer informação extra para que entendam aquilo que estão a realizar. Os alunos são interventivos dado que conseguem realizar a tarefa e trocam informações entre eles. Por isto, podemos também afirmar que o trabalho em grupo é mais estimulante para os alunos, gostando de trocar ideias entre si, do que um trabalho autónomo.

O papel do professor na tarefa *Arranjar soluções para o combate dos problemas mundiais* continua a ser expositivo visto que, à medida que os alunos vão analisando os recursos apresentados e vão dando sugestões de soluções, a professora vai adicionando informação pois continua a ser um tema desconhecido para os participantes. Numa segunda fase a professora passa a ter um papel questionador para que os alunos estejam sempre ativos e por isso, vai incentivando-os a dar as suas próprias ideias. Assim, leva os alunos a terem um papel recetor, mas ao mesmo tempo participativo. É notório que numa primeira fase de atividades, as sessões são mais expositivas por parte do professor e os participantes são mais ouvintes, dado que num tema desconhecido, as primeiras sessões não conseguem ser tão práticas e por isso os alunos não estão tão envolvidos na atividade.

Na tarefa *Microfone Mágico* verificamos que os papéis do professor são de questionador, dado que, à medida que os alunos vão retirando o cartão, a PI vai interrogando-os sobre a sua opinião quanto à responsabilidade do cidadão, retirada no cartão. Com isto, vai adquirindo também um papel de informativo visto que os alunos não tendo ideia quais as responsabilidades do cidadão, o professor vai dando informações e exemplos sobre o assunto e também um papel de estimulador porque pede que os alunos argumentem. Isto resulta em papéis de recetores e mais tarde de interventivos, por parte dos alunos, pois à medida que a PI dava exemplos, iam-se lembrando de vivências tidas e relatavam-nas. Continua-se a verificar que conforme são introduzidas temáticas novas, os alunos tornam-se recetores e numa fase posterior, interventivos, isto porque não têm confiança com o tema, mas vão associando às experiências do seu dia-a-dia.

Seguindo para a tarefa *A minha personagem* podemos verificar que o papel do professor numa primeira fase é passivo uma vez que não interfere em momento algum na atividade, mantendo-se neutro e dando só a informação do enunciado para os alunos realizarem a tarefa. Numa fase seguinte, torna-se num papel de avaliador pois corrige a

intervenção dos alunos e dá-lhes *feedback*. O papel do aluno torna-se participativo de forma autónoma conseguindo realizar a tarefa sem a ajuda de terceiros, neste caso, da PI. Consegue-se verificar aqui, que os alunos conseguem efetuar a tarefa depois de breves sessões sobre a temática. Comprovamos que a teoria, e a troca de ideias em grande grupo, é necessária para depois conseguirem realizar as tarefas autonomamente.

A tarefa *Abecedário dos Direitos* possui um papel do professor estimulador pois incentivava os alunos a utilizarem o dicionário para verem o significado das palavras que iam propondo e a pensar no que eles têm sem que ninguém lhes possa tirar. Com isto, o papel do aluno ia sendo interventivo já que iam interferindo no diálogo com a PI e também entre eles. Este género de tarefas multidirecionais é importante para os alunos enriquecerem os seus ideias e aprofundarem os seus conhecimentos juntamente com os dos outros dado que o diálogo é, segundo Kohan (2000), Lipman (1990) e Paulo Freire (1970) “algo de fundamental importância no processo educacional onde o pensamento crítico e a curiosidade precisam estar interligados para que o diálogo seja mais significativo” (Lucca, 2015, p. 14).

Na tarefa seguinte, *Caça ao Tesouro*, o papel do professor volta a ser passivo numa primeira fase, onde expõe apenas o enunciado da tarefa a realizar e numa última fase passa a ser avaliador para dar o feedback aos grupos, no final da execução. Os alunos têm papéis participativos de forma autónoma, tendo sempre em consideração a parte multidirecional em que vão trocando ideias entre si para responderem às questões e numa segunda fase assumem o papel interventivo visto que em fase de avaliar, explicam as suas respostas, descrevem as suas ideias e complementam com novas. O mesmo acontece com a tarefa *Parlamento dos Direitos*, pois a funcionalidade do role-play é que incorporem as personagens fornecidas e defendam a sua ideia até ao final. Por isso, o professor tem um papel passivo onde não interfere em nada para que a criança seja livre de se expressar e no final de cada apresentação tem um papel avaliador, verificando se atingiram o pretendido da atividade ou ficaram aquém das expectativas. Com isto, os alunos voltam, inicialmente, a ter um papel de participativos de forma autónoma e no final, com a correção, assumem um papel interventivo. Podemos, com estas duas atividades verificar que o tempo foi passando e os alunos sentiram-se à vontade em realizar as atividades de

forma autónoma e depois a discuti-las em grande grupo, reforçando que as aulas em grupos são importantes para que todos interajam e troquem opiniões. Assim, consolidam os seus conhecimentos acerca do assunto. As atividades práticas também influenciam bastante porque desviar-se um bocado do chamado ensino tradicional, melhora bastante as suas competências e o seu interesse fica redobrado para aquilo que é realmente importante em fortalecer nas temáticas.


Seguindo para a atividade *A História dos DH*, verificamos que o papel do professor é de expositivo dado que depois da visualização do vídeo, explica e debate os passos que os direitos humanos deram até aos dias de hoje e com isso, o papel dos alunos, numa primeira fase, foi de recetores e posteriormente de participativos de forma autónoma, onde escreveram o resumo do vídeo, sem a intervenção da PI. Voltam, aqui, a conseguir realizar a atividade de forma autónoma, sendo que a fazem a pares simplificando muito a realização da tarefa. Também é visível que os alunos captam mais informação quando esta é debitada por recursos audiovisuais do que por apenas textos.

Na atividade *Às outras escolas – vídeo final*, o papel do professor é de questionador, numa fase inicial, em que incentiva os alunos a escrever o texto para apelarem às outras escolas para aprenderem o mesmo sobre o tema e conseguirem ajudar a termos um mundo melhor e vai questionando-os sobre o percurso das sessões até ao dado momento para que consiga conduzi-los na construção coerente do texto. Questiona-os também sobre os conteúdos de português que são necessários para a escrita de um texto narrativo. Deste modo, os alunos são participativos visto que vão comunicando e escrevendo o texto num modo coletivo, cooperando na construção das diferentes ideias em que todos vão trocando impressões, inclusive com a PI. Voltamos a apurar que as atividades em que o papel do professor é mais informativo, os alunos têm mais dificuldades em realizá-las de forma autónoma, mas verifica-se que podendo trocar impressões uns com os outros ajuda a que se torne uma atividade mais rica.

Por último, temos a atividade *Os balões dos direitos* em que o papel do professor é passivo, não tendo qualquer influência na atividade e o dos alunos é participativo de forma autónoma, dado que escrevem o direito humano que decidem sem ajuda de terceiros.

Voltando a ser uma atividade prática, há mais empenho por parte dos alunos, conseguindo concretizá-la com interesse e motivação.

Conseguimos avaliar as dinâmicas de interação na sala de aula e percebemos que as tarefas iniciais são de caráter mais teórico e por isso, o professor tem um papel mais expositivo e questionador e os alunos são mais recetores e interventivos, o que vem a ser alterado com o passar das atividades que se tornam mais práticas. Aqui, os alunos ficam mais familiarizados com os temas, na posse de mais informação o que leva a que se tornem mais motivados e que facilite em fazerem-se mais participativos. Consequentemente a isto, o papel do professor muda para avaliador e mesmo quando aparece informativo, no final, é num tempo muito curto. Nas últimas tarefas, o professor chega a tornar-se passivo.

































A	B	D	E	F	G	H	I	J	L
	 	 	 		 	 			
	 	 			 	 	 		

Figura 14 – Friso das dinâmicas dentro da sala de aula

Legenda

A – Decifrar problemas existentes no mundo

B – Arranjar soluções para o combate dos problemas mundiais

C – Jornalistas por um dia

D – Microfone mágico

E – A minha personagem

F – Abecedário dos Direitos Humanos

G – Caça ao tesouro

H – Parlamento dos Direitos

I – A história dos Direitos Humanos

J – Às outras escolas – vídeo final

K – Montra: por um mundo melhor

L – Os balões dos direitos







Papel do professor

-  Questionador
-  Expositivo
-  Avaliador
-  Passivo



Papel do aluno

-  Recetor
-  Participativo
-  Interventivo
-  Participativo de forma autónoma

FASE C

Os dados relativos à categoria A mostram-nos que todas as crianças dizem conhecer a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Treze dos participantes conseguem explicar o que são direitos humanos enumerando exemplos ou dando afirmações como “são direitos que devemos ter”, “são o que todos os cidadãos devem ter” e “o que todas as pessoas devem ter”. No entanto, quatro alunos não conseguem explicar sendo que dois não respondem e outros dois dão respostas inadequadas como “os direitos humanos são pessoas que não têm liberdade” e “os direitos humanos são direitos a respeitar”. É de constatar que estes quatro alunos são acompanhados pelo apoio escolar pois são diagnosticadas com Transtorno de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e por isso, a falta de atenção e concentração nas atividades podem ter influenciado nas respostas do questionário. Com isto, podemos afirmar que treze alunos evoluíram, nesta questão, desde a fase inicial onde apenas um participante assumia dizer conhecer a DUDH e nenhum conseguia enumerar direitos e deveres. Esta evolução é caracterizada pelas tarefas incluídas na atividade dos direitos humanos, como o abecedário dos direitos em que enumeram diferentes direitos humanos, o parlamento dos direitos em que exigem ter direito a algo que outros países também têm e na visualização do vídeo da história dos direitos humanos e na análise da DUDH. É então visível que estes treze alunos referidos anteriormente acarretam a aprendizagem de novos conceitos, entre eles, o de direito.

Relativamente à categoria B, pretendia-se voltar a saber se as crianças conseguiam distinguir os conceitos direito e dever. Os dados analisados indicam-nos que dez crianças conseguem distinguir um conceito do outro enumerando exemplos, sendo que os direitos são: escrever, falar, brincar, correr, nadar, aprender, comer, beber, andar, descansar, ler, casa, liberdade, justiça, zelar, viver, materiais, saúde, mundo melhor, união e acolhimento. No entanto, como a questão permite distinguir as crianças do resto das pessoas, estas pouco diferenciaram sendo que brincar, nadar, aprender e correr só aparecem para as crianças. Podemos mostrar que enumeram exemplos de direito à vida, à saúde, à família, à alimentação e à educação. Em relação ao conceito de dever, estes enumeram exemplos como: ajudar, respeitar, dar oportunidades, amizade e participar. Verificamos, assim, que

houve uma melhoria significativa tendo um total de dez participantes a distinguir um conceito do outro enquanto na fase A, apenas três alunos conseguem diferenciar os dois conceitos. Os restantes que não sabem a distinção, verifica-se que todos sabem enumerar direitos, todavia nos deveres continuam a aquadrelar direitos. Neste grupo, verifica-se que estão os quatro alunos identificados com TDAH e os restantes são também usufruidores de apoio escolar, à exceção de um dos participantes. Continuando na categoria B, temos uma segunda questão que pede aos alunos para selecionar as afirmações que estes concordavam. Percebemos que nenhum aluno concorda com a afirmação A, quatro com a afirmação B, três com a C e dois com a D. Dez alunos dizem não concordar com nenhuma afirmação enquanto na fase A apenas seis alunos não selecionaram nenhuma hipótese notando-se, assim, uma melhoria significativa. Aqui, voltamos a verificar que vários alunos concordam com a violência, o que nos leva, novamente, a refletir sobre que tipo de violência estes participantes interpretam sendo que para eles, pode ser tomado como um castigo. Os três alunos que concordam que as crianças só têm direitos são as mesmas que não conseguem explicar o que são direitos humanos, sendo que selecionaram por não perceberem o cerne da afirmação. E por último, as que concordam com o facto de se zangarem com os colegas quando o pensamento é diferente são provavelmente as crianças mais competitivas da turma daí pensarem dessa forma. Com isto, apuramos que, ainda assim, existe uma melhoria significativa, tendo dez crianças não concordado com nenhuma das afirmações. Nesta categoria podemos afirmar que uma maioria significativa está dotada de novos conhecimentos sendo estes o de identificar que o cidadão tem direitos, mas também deve cumprir com deveres. Esta melhoria deve-se às tarefas da intervenção pedagógica, em que se trabalhou os deveres do cidadão, como a de arranjar soluções para combater os problemas mundiais e onde, inconscientemente, os enumeravam deveres do cidadão. Também na roda para o microfone mágico em que debateram as responsabilidades de cada cidadão no mundo e o papel que devem ter para ajudar e compreender o próximo.

Seguimos com a categoria C, em que se pretendia que de um conjunto de palavras, os participantes selecionassem as que fazem parte do campo lexical “justiça social”. A palavra “direitos” passa a ser selecionada por dezasseis participantes, dando-nos a

percepção total que entenderam o que significa direitos, mesmo que quatro crianças na primeira categoria não consigam explicar o que significa, conseguem todas enumerar exemplos e conseguem perceber que direitos é dos principais conceitos para um mundo mais justo. Há, portanto, uma melhoria em relação à fase inicial em que apenas nove alunos tinham selecionado a palavra *direitos*. Aferimos que todas selecionam a palavra alimentação e educação sendo exemplos e como deveres verificamos que o respeito é selecionado por, também, dezasseis participantes. A violência deixa de existir, não tendo sido selecionada por nenhuma criança, mas a desigualdade volta a ser selecionada por duas crianças, à semelhança da fase inicial. Contudo, as duas crianças que selecionam o conceito, são extremamente dedicadas e com notas fabulosas, e por isso, leva-nos a considerar a hipótese de não saberem o significado da palavra, uma vez que, nas questões anteriores souberam distinguir direito de dever, enumerar exemplos e ainda souberam explicar o que significa direitos humanos. Podemos verificar as seleções de palavras dos alunos na figura 15.

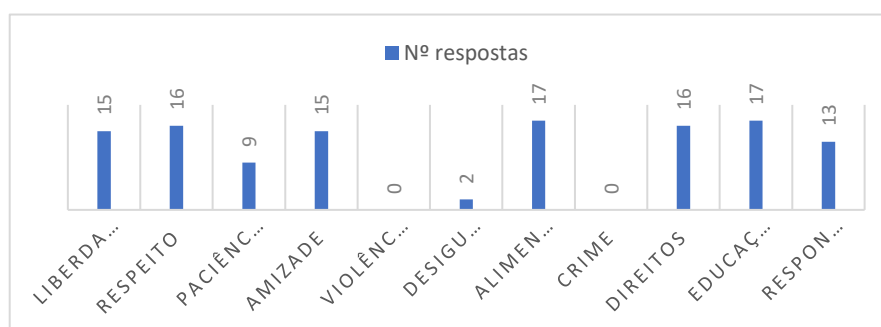


Figura 15 – Gráfico das respostas da questão 8

Nesta categoria os alunos evoluem totalmente tendo a maioria selecionado todos os temas mais abordados durante a intervenção pedagógica e isso mostra que em todas as tarefas, ao serem retratados os quatro maiores problemas mundiais e as soluções a combatê-los, os alunos entendem que a justiça social constrói-se com atitudes positivas e com cidadãos a darem o seu contributo. A tarefa de arranjar soluções para o combate aos problemas mundiais foi a principal causa desta explosão de conhecimento provado na figura acima descrita.

Na categoria D, pretendia-se saber se as crianças tinham conhecimento de alguns problemas mundiais relacionados com a privação de direitos, essencialmente das

crianças: saúde, água, alimentação e educação. Verificamos que, neste momento, numa fase final, a maioria dos participantes diz conhecer a existência destes problemas abordados e que sabem até bastantes coisas sobre o assunto, o que não acontecia na fase inicial pois afirmavam conhecer a existência dos problemas, mas não sabiam falar sobre eles. A alimentação é o problema que tem uma menor percentagem em relação ao saber muitas coisas sobre o assunto, porém afirmam, mesmo assim, conhecer a existência do problema. Podemos verificar com a ajuda da figura 16. Estes resultados alteram face aos da fase inicial e aqui, toda a intervenção pedagógica, ou seja, todas as tarefas, foram relevantes para esta assimilação de novos conhecimentos.

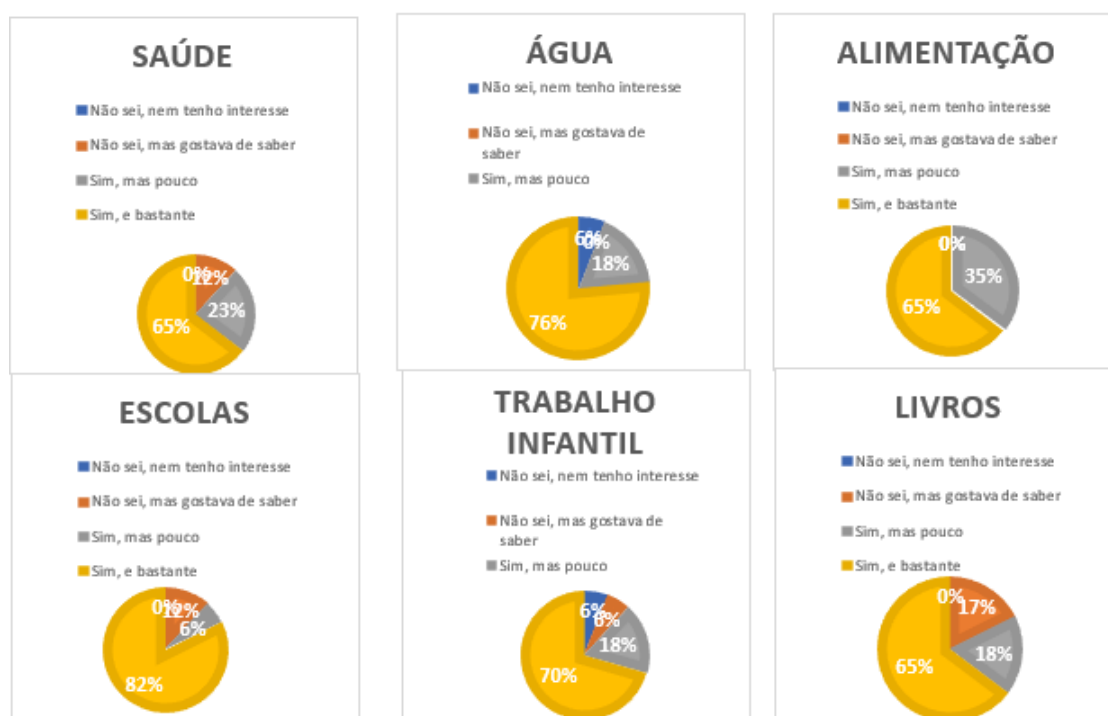


Figura 16 – Gráfico das respostas da questão 6.

Podemos, assim, confirmar a importância da abordagem desta temática a estas crianças. Existe uma melhoria bastante significativa face ao tema principal e as suas atitudes hoje em dia, são muito mais críticas e conscientes. Já conseguem ver que existe mais para além do pequeno mundo deles e que todos podemos ajudar a criar um mundo

melhor. Apesar de serem cidadãos com apenas oito anos de idade já estão, aos poucos, a moldar a sua personalidade enquanto cidadão do mundo. Podem ter um papel significativo na sociedade, ajudar o próximo e assim serem cidadãos exemplares. Para que esta mudança “drástica” de uma fase para a outra tivesse acontecido foi necessário, entre as duas fases, como já foi visto ao longo do trabalho, existir uma terceira, de intervenção, que possibilitou aos alunos adquirirem todos os conhecimentos que possuem no dia de hoje. As tarefas foram planeadas em função das necessidades deles face ao tema e de acordo com as características de cada um para que assim, todos, conseguissem usufruir e adquirir o máximo de aprendizagens possíveis. Podemos afirmar que em dezassete participantes, a maioria sabe o que são direitos humanos, distingue-os dos deveres do cidadão, consegue reconhecer o conceito de justiça social e a existência de problemas mundiais e as respetivas soluções para os combater. O objetivo principal foi alcançado, sendo que ainda se tornaram melhores cidadãos e pelo menos, mais conscientes do mundo que os rodeia.

CONCLUSÃO

Nesta secção, apresentamos as conclusões do nosso estudo baseando-nos na análise e interpretação dos dados e procuraremos dar resposta ao problema e objetivos do estudo. As conclusões surgem no âmbito da reflexão sobre o problema e objetivos definidos desde o início da investigação.

Findada a análise e interpretação de dados, chega a altura de dar resposta ao problema central desta investigação que foi desde início **perceber como se pode operacionalizar a integração de ED com aprendizagens do Português**. Deste modo, foram delineados dois objetivos específicos: i) caracterizar os conhecimentos de uma turma de 3.º ano sobre o subtema Direitos, Deveres e Responsabilidades (DDR) do Referencial de Educação para o Desenvolvimento; e ii) descrever aprendizagens integradoras de conteúdos do programa de Português com a temática da Justiça Social inerentes ao subtema de DDR à Educação para o Desenvolvimento.

Relativamente ao primeiro objetivo específico podemos afirmar que os alunos, inicialmente, não revelavam conhecimentos sobre os direitos humanos. Tinham muitas dificuldades em entender a diferença entre direitos e deveres humanos e as suas atitudes eram inconscientes no que toca à mudança para um mundo melhor e mais justo. Os seus hábitos e diálogos demonstravam que nunca tinham abordado o assunto tanto formal como informalmente, sendo isto visível nos questionários iniciais. No entanto, percebemos pelas respostas dos alunos, nos últimos questionários, que estes adquiriram conhecimentos suficientes sobre o tema dando respostas coerentes, conseguindo diferenciar os conceitos de direitos e deveres, enumerando alguns exemplos para cada um. É visível que as atitudes se foram alterando ao longo da implementação das atividades, sendo que os alunos demonstraram mais reflexão nas atitudes diárias e refletindo criticamente as atitudes dos outros, fazendo com que se fossem criando cidadãos mais exemplares. Consoante a literatura nos diz, afirmado por Rayo, em 2004, a educação em direitos humanos deve ser feita de forma a “adquirir uma compreensão crítica dos problemas mundiais; resolver conflitos de maneira pacífica; desenvolver o senso da responsabilidade social e da solidariedade com os grupos mais desfavorecidos” (Rayo,

2004, p. 36). As tarefas, realizadas com os alunos, partiram de problemas mundiais existentes e à medida que se iam concretizando estes entendiam que o cidadão deve ser solidário com o mundo para combater esses problemas. Para isso, o cidadão não é detentor apenas de direitos mas também de deveres. Constatamos também a importância que a educação para o desenvolvimento traz às crianças, tornando-os mais responsáveis, com mais maturidade e com outra visão sobre o mundo. Já Majó, 2002, disse que “os cidadãos de hoje devem aprender que têm um compromisso muito estreito com a sua comunidade mais próxima, mas que os problemas do mundo são também os seus problemas (Leonardo Alanís, 2009, p. 42)”

Com o decorrer da intervenção pedagógica foi-nos possível verificar a interligação dos temas apresentados no referencial de ED. Isto é, não nos é possível abordar um só tema, como a Justiça Social, sem englobar ou referenciar os outros temas. Os alunos inconscientemente abordavam questões existentes no planeta: pobreza, guerra, desigualdades sociais. Ao mesmo tempo, abordavam todos os temas no referencial de ED e indicavam soluções para um mundo mais justo. Quando o subtema – *Direitos, Deveres e Responsabilidades* – tem um peso tão grande no mundo torna-se difícil não falar dos outros subtemas – exclusão social, pobreza, paz, ... - sem relacioná-los entre si.

Em relação ao segundo objetivo específico, verificamos no documento *Competências Essenciais do Português* que “a disciplina de língua portuguesa desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências gerais da transversalidade disciplinar” (p.31). Bem como no referencial de ED é explícito que “pode ser utilizado no quadro da dimensão transversal, em contexto de ensino e aprendizagem de qualquer disciplina do 1º ciclo” (Torres, et al., 2016, p. 7). Com estas duas afirmações podemos concluir que é possível que as aprendizagens do português sejam simultâneas com as aprendizagens de ED. Foram trabalhados, neste estudo, os diferentes domínios incorporados no programa de português com temas de ED, como foi verificado na análise e interpretação de dados. Ao observar as atividades realizadas, verificamos que é possível trabalhar os objetivos específicos de ED enquadrando-os nos objetivos específicos de cada domínio do currículo de português. Em suma, é possível afirmar que todas as tarefas que

os participantes realizaram estavam a cumprir com os objetivos específicos presentes nas metas curriculares do currículo de português.

Quanto ao último objetivo específico, é possível afirmar que quando o tema é trabalhado de forma dinâmica, fugindo ao dito ensino formal, os alunos tornam-se interessados e motivados para as tarefas. Foi verificado que à medida que o tema era explorado, os alunos tornavam-se mais ativos e o professor menos informativo. O facto de oferecer aulas diversificadas, dinâmicas, fora do ambiente de sala de aula e criativas melhora o desempenho dos alunos face à temática e redobra a sua atenção e compreensão. No entanto, o mais relevante neste objetivo específico era o papel do professor e como ele pode desenvolver as transversalidades das duas áreas mencionadas neste estudo. Segundo a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, de 2017, o professor deve ser capaz de “possuir competências de trabalho, nomeadamente, em metodologia de projeto; deve saber potenciar situações de aprendizagem em articulação com a comunidade” (ENEC, 2017) e deve principalmente ter a autonomia e a capacidade de conseguir interligar duas áreas que são totalmente transversais e dinâmicas. Um professor é isso mesmo: dinâmico e criativo! Foi possível, neste estudo, comprovar, também, que o professor tem de evoluir face à educação atual. Se os problemas surgem, este deve ser capaz de passar ensinamentos do mundo em geral para os seus alunos para que estes se habituem a dialogar sobre a sociedade e o planeta em que residem e que percebam que têm um papel essencial, de participação ativa e de inter-ajuda. O professor deve ser capaz de colocar o aluno a refletir e a argumentar e é aqui que a ED atua.

Segundo o artigo nº29 do despacho 5908/2017 do Diário da República, a disciplina de português tem uma carga horária de sete horas semanais para o primeiro ciclo e a *cidadania* não tem carga horária dado tratar-se de uma área de natureza transversal como foi dito anteriormente. Isto serve para afirmar que o professor tem uma média de vinte e oito horas mensais para trabalhar os conteúdos de português com base em diversos temas, entre eles, ensinar para o desenvolvimento. Provou-se, na revisão de literatura, que o currículo de português não faz obrigatoriedade de temas nos objetivos específicos, incluídos nas metas curriculares, podendo este abordar os temas presentes no referencial de ED.

Podemos afirmar que a análise e interpretação dos dados permitiu que chegássemos próximo à resposta do problema: é possível integrar a ED com as aprendizagens do Português.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES DE ESTUDOS FUTUROS

Durante a realização deste estudo foram surgindo alguns obstáculos que estão descritos ao longo deste relatório. Há também algumas limitações a salientar.

O facto de ter sido investigadora e professora estagiária da turma, dificultou um pouco todo este processo, uma vez que houve dificuldades em separar estes dois papéis, sendo que, o que mais se fez sentir foi o de professora estagiária.

Apesar de ter realizado doze atividades diversificadas, a gestão do tempo foi também um entrave para a concretização de todo este processo, dado que o contacto com a turma foi de apenas seis semanas pois as regências foram alteradas com o par pedagógico.

Por fim, o reduzido número de investigações nesta área, mais concretamente, relativamente a interligação do referencial de ED com o currículo de português, foi também um constrangimento dificultando a pesquisa bibliográfica.

Para investigações futuras talvez fosse melhor prolongar a duração do estudo de forma a poder verificar-se a longo prazo os benefícios da transversalidade do currículo de português e do referencial de ED, bem como, um melhoramento das atitudes dos alunos face ao tema em questão.

Tendo consciência que este não é um trabalho fácil para o professor, o tema da ED pode ser interligado com outras áreas do saber de forma a promover um ensino alargado e mais rico face à cidadania.

CAPÍTULO 3 – REFLEXÃO FINAL DA PRÁTICA SUPERVISIONADA I E II

Reflexão

Todos nós, enquanto pequenos, temos o sonho de crescer e estudar para ter alguma profissão, passando pela ideia ser cabeleireiro, bombeiro, médico ou até polícia.

Eu passei, também, por este processo e ser professora nunca foi uma das minhas primeiras opções, até chegar ao secundário.

Quando estava para terminar o terceiro ciclo, realizei os testes psicotécnicos, com a ajuda da psicóloga, para perceber, ou pelo menos tentar, o que queria seguir.

Lembro-me que na altura queria muito ser psicóloga, mas com a realização do teste fiquei desiludida uma vez que os resultados inclinavam-se para o trabalho com as crianças. Assim sendo, acreditando nos testes psicotécnicos, segui para o curso de Humanidades no ensino secundário.

Quando lá cheguei e a maturidade começou a surgir, apercebi-me que o meu lugar era realmente a trabalhar com crianças e, neste momento, não me imaginaria a ter outro tipo de profissão.

Agora, com vinte e três anos, e depois de algumas experiências adquiridas em estágios e *part-times* de verão, percebi que fortaleci a ideia de que as crianças são mágicas, são o sorriso do planeta e quem não as entende e não vê o brilho que estas transmitem, com certeza não é feliz.

Ao longo dos três anos de licenciatura e dois de mestrado fui aprendendo a contornar o chamado “ensino-formal” e a revolucionar a educação: inovando e criando.

Ser criativa foi sempre algo que tentei fazer para que os alunos ganhassem gosto pela escola e adquirissem aprendizagens significativas.

As Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) deram-nos a possibilidade de pôr tudo isto em prática e de contactar com as duas etapas de escolaridade, sendo a primeira em pré-escolar e, a última, com o primeiro ciclo. Este contacto é muito importante para o nosso futuro, enquanto professores, porque para além de nos colocar no ativo e passar da teoria para a prática conseguimos aperceber-nos de tudo o que está envolvido no mundo da educação.

E aqui estou, num último momento, a refletir sobre todo o processo de práticas ultrapassado. A importância de refletir é muita dado que só quando tudo termina e olhamos para trás é que conseguimos ter a percepção de todos os erros e o que alterávamos e é para isso que a reflexão serve para compreender e melhorar aspetos menos bons. Nestas duas práticas tive sempre o apoio dos documentos disponibilizados pela DGE: Orientações Curriculares Educação Pré-Escolar e os currículos do 1ºCEB.

Analisando a PES por partes, refleti que um dos aspetos importantes da prática são as semanas de observação, dando-me tempo para perceber como o grupo ou a turma é estruturada, quais as suas falhas a nível de aprendizagem, como é o seu comportamento disciplinar, as suas rotinas diárias, as personalidades dos alunos, e não menos importante, o método utilizado pelo educador e pelo professor. Assim saberia como atuar e pensar previamente em estratégias para combater os diferentes obstáculos apresentados.

Quando passei para as intervenções e o planeamento das aulas, tentei sempre que as planificações fossem ricas em aprendizagens com métodos inovadores para conseguir captar a atenção das crianças e levá-los a adquirir conhecimentos e aprendizagens. Tentava sempre cumprir com as planificações, uma vez que estas são, sem dúvida, um instrumento crucial que funcionam como um instrumento guia, permitindo que as aulas seguissem um fio condutor que levasse os alunos a perceber que as aprendizagens estão interligadas e não se fazem no vazio. No entanto, havia sempre a necessidade de ter presente um “plano B” para quando o tempo fosse excedente, as tecnologias falhassem ou a meteorologia não permitisse a atividade. Assim, aprendi que há sempre situações inesperadas e que há, realmente, uma grande necessidade de ter sempre algo pensado para contornar os diversos obstáculos.

As reflexões são outro aspeto positivo da prática uma vez que ao refletir acerca daquilo que tinha feito, estava a pensar sobre os erros cometidos e a tentar melhorá-los. Aqui, a ajuda da parceira é fulcral dado que é quem está “de fora” e pode dizer-nos aquilo que correu melhor ou pior e ajudar-nos a entender algumas questões que não entendemos que as fizemos enquanto lecionávamos a aula. Refletir com o professor titular de turma era também muito produtivo visto que este nos criticava construtivamente ajudando-nos a evoluir enquanto futuros profissionais.

Existiram também outro tipo de obstáculos como o comportamento indevido de algumas crianças, principalmente no primeiro ciclo, no entanto procurei encontrar estratégias para conseguir melhorar essa indisciplina. Quando os alunos revelavam inseguranças e dificuldades nas aprendizagens, era essencial demonstrar bastante controle relativamente ao domínio do conhecimento pedagógico e do conhecimento científico para que contornássemos essas lacunas. Perceber que as turmas variam bastante e tendo uma turma complicada, com vários alunos com apoio complementar ao estudo obrigou-me a encontrar diferentes estratégias de ensino e a ter uma atenção redobrada.

Complementar ao referido anteriormente, percebi a importância da motivação, sendo o reforço positivo um dos aspetos mais importantes no ensino. Quando um aluno se sente motivado, sente-se capaz e arrisca, mesmo que não tenha a certeza, está a participar e a pôr em prática o seu raciocínio. Assim que o aluno sentir que não é capaz, dizendo repetitivamente “não consigo”, o professor deve utilizar métodos que contrariem estes sentimentos, isto é, que diminuam a dificuldade da tarefa e façam com o aluno a consiga resolver percebendo que afinal era capaz e, aos poucos, vão aumentando a dificuldade e o aluno, como já se sente motivado, já modifica a sua postura e vai sempre tentando.

Os materiais didáticos são ferramentas essenciais à aprendizagem, mas principalmente, à motivação dos alunos. Quando estes verificam que os conteúdos podem ser abordados de forma didática, sem o tradicional uso exclusivo dos manuais, tornam-se mais entusiasmados e com mais vontade de aprender. Mesmo que o intuito deles seja só a ação “jogar”, estes estão a aprender inconscientemente e os resultados melhoram significativamente.

Não menos importante é a criação de laços com as crianças. O facto de termos boas relações com elas fazem com que sintam que podem confiar em nós. No primeiro ciclo, notei que foi mais difícil criar laços, inicialmente, devido à idade e à indisciplina manifestada por alguns alunos. Foi extremamente crucial que os alunos percebessem que não podiam ultrapassar os limites da confiança, mas que podiam ver no professor um

“ombro protetor”. Acho que ter uma boa relação com os alunos é um passo para que tudo o resto corra da melhor forma, com sucesso e com produtividade nas aprendizagens.

Não menos relevante é criar responsabilidades nos alunos. O facto de estes terem a noção que é importante serem responsáveis, e que isso faz parte da vida de um cidadão ajuda-os a crescer não só a nível pessoal, mas também a nível social. Arcar com as consequências das asneiras que fazem, cumprirem com o que lhes foi pedido e fazerem o que o professor pede são formas de as crianças irem evoluindo a sua maturidade, preparando-se para o futuro e para a vida de adultos em que é necessária muita responsabilidade. Aqui, entra a colaboração com a educação para a cidadania, onde as crianças sabem quais os deveres para serem bons cidadãos e crescerem com a consciência disso.

As novas tecnologias são, sem dúvida, uma mais valia para o sucesso das crianças de hoje em dia. Estas estão habituadas a lidar com as tecnologias em todo o lado, por isso, não devemos priva-las disso na escola. Apesar de ser importante limitar o tempo de utilização, deve-se usufruir do que elas nos dão de melhor. Quando os alunos têm alguma dúvida, a utilização de sites fidedignos para os ajudar, como por exemplo o dicionário Priberam para pesquisar significados de palavras, ou conjugações verbais, é uma mais-valia na medida é que esta utilização traz respostas mais rápidas aos alunos, saciando-lhes com mais celeridade a curiosidade, mantendo a motivação. Pesquisar na internet sobre um determinado tema, usar a internet para estudar, ou até para cativar a atenção durante as aulas faz com que as tecnologias sejam uma ferramenta indispensável ao ensino de hoje em dia. Ainda assim, é de referir que as tecnologias em demasia são prejudiciais e por isso, os professores, mas principalmente os pais, devem ter atenção o tempo que deixam os alunos estarem em frente a um computador ou tablet.

É de salientar o papel da família. Enquanto professores não devemos nunca excluir os pais do que se passa na escola dos seus filhos, estes devem estar sempre interligados com tudo o que se passa, sendo bom ou mau. Considero que os pais têm o papel principal na educação das crianças e só depois vêm o papel do professor. Os alunos podem até ouvir os conselhos do professor, mas os dos pais vão sobressair sempre e por isso, é importantíssimo que estes lhes passem os valores necessários para que sejam “bons

meninos e boas meninas”. Acho que os pais devem dar a educação base e os professores devem criar momentos de aprendizagem e aproveitar os conhecimentos que estes já têm, consolidando-os.

É necessário refletir sobre a diferença entre o pré-escolar e o primeiro ciclo. Duas etapas de aprendizagens totalmente diferentes em que se nota uma evolução face à criança na passagem de uma para outra. No pré-escolar as crianças estão mais predispostas a aprender do que no primeiro ciclo. A curiosidade em todas as idades mais pequenas é inata, mas as crianças do pré-escolar têm-na mais aprimorada tendo sempre vontade de aprender mais e saber sempre a justificação para tudo que acontece ou que lhes digamos. As crianças do primeiro ciclo tende a desmotivar mais e com isso, desvalorizarem a escola. A diferença também é visível nos pais/EE em que no primeiro ciclo preocupam-se bastante em que o seu educando tem de aprender tudo e tirar boas notas no teste e nos finais de período enquanto no pré-escolar estão mais relaxados não tendo a ideia presente que o pré-escolar é também muito importante para a estimulação e desenvolvimento de aprendizagens nas crianças. No primeiro ciclo, os pais querem ver bons resultados, manuais preenchidos e os programas cumpridos e por vezes não são tão abertos às tarefas inovadoras e criativas dando mais importância às aprendizagens realizadas exclusivamente dentro da sala de aula, utilizando um registo mais formal de ensino. Já no pré-escolar, aceitam o oposto. Quantos mais trabalhos manuais fizerem e mais criatividade exigir, os pais ficam mais recetivos. Para terminar, também se nota uma grande diferença entre as duas etapas no que toca à proximidade do educador/professor, uma vez que à medida que as crianças vão crescendo vão deixando de necessitar de tanto mimo e carinho e afastam-se um pouco do professor face à proximidade que tinham com o educador.

Não podendo deixar de refletir sobre a minha grande experiência durante este ano letivo: o ERASMUS. Nesta aventura fiz a minha ICE I em Granada, com crianças de cinco anos de idade e com uma estrutura de ensino bastante diversificada da que estamos habituados em Portugal. Em Espanha o ensino regular só funciona até às 14h e no último ano de pré-escolar as crianças já têm que iniciar a leitura e a escrita. Quando chegam ao primeiro ano de primária já devem saber ler textos curtos e conhecer todo o alfabeto. O

programa de pré-escolar é idêntico a um programa de primeiro ciclo de Portugal pois tem os objetivos específicos de cada área que eles devem atingir e para isso, contêm manuais. Existe um manual para o tema do trimestre, um para a escrita e leitura e um para religião (se for colégio religioso). As crianças são mais estimuladas e desenvolvidas no pré-escolar do que são cá no nosso país. No entanto, como disse anteriormente no primeiro capítulo, são menos crianças porque brincam pouco. Há horários a cumprir e tirando o intervalo e a última meia hora do dia, os alunos estão sempre a realizar trabalhos. No entanto, acho que são mais inovadores. Têm programas para explicar a matéria com a mascote da sala (uma boneca) em forma de vídeo, com jogos, fichas interativas e músicas. Não se regem apenas aos manuais. Para mim, foi uma experiência muito rica tanto a nível de aprendizagens como a nível social e pessoal. Criei muita empatia com as crianças e com a educadora e fez-me perceber outras estruturas da educação que podem ser úteis para o meu futuro.

E com tudo isto, termina um dos meus grandes sonhos e abre-se caminho para outros. A estrada foi longa mas fez-me crescer muito a nível pessoal e profissional. Foi, sem dúvida, um prazer realizar este trabalho de investigação e tudo que ele envolveu, pois, um dos meus grandes objetivos será, sempre, lutar por um mundo melhor. Nunca esquecendo que cada criança que se atravessa no meu caminho deixa, em mim, um bocadinho dela e leva, sempre, um bocadinho de mim.

BIBLIOGRAFIA

- ACSUR. (1998). *Guía de educación para el desarrollo*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Aprendizagens Essenciais* . (2017). Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Argibay, M., & Celorio, G. (2005). *La educación para el desarrollo*. País Vasco: Eusko Jaularitzaren.
- Argibay, M., Celorio, G., & Celorio, J. (s.f.). *Educación para la Ciudadanía Global*. País Vasco: Eusko Jauralritza.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boni, A. P.-F. (2006). *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. . Barcelona: Ediciones e Ingeniarias sin fronteras.
- Buescu, H. C., Rocha, M. R., Morais, J., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares do Português no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CIDAC. (19 de Novembro de 2017). *O que fazemos: Educação para o Desenvolvimento*. Obtenido de CIDAC: <https://www.cidac.pt/index.php/o-que-fazemos/educacao-para-o-desenvolvimento-ed/>
- Cidadania e Desenvolvimento*. (2017). Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Coelho, L. S. (2013). *Economia Social*. Porto.
- Competências Essenciais - Língua Portuguesa*. (s.f.). Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Competências Essenciais - Língua Portuguesa*. (s.f.). Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Educação para a Cidadania - linhas orientadoras*. (2012). Lisboa: Direção Geral do Ensino.
- ENEC. (2017). Lisboa: Direção Geral da Educação.
- ENED. (2010). Lisboa: Ministério da Educação.
- ENED. (2010). Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Estella, A. M. (2001). *Educación para el desarrollo y cooperación internacional*. Madrid: Complutense S.A.
- Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Ucha, L. M., Encarnação, M., . . . Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Inguaggiato, C., & Coelho, L. S. (2017). Políticas de Implementação da Educação para a Cidadania Global no Ensino Básico. *Sinergias*, 56-57.
- Leite, C., Fernandes, P., & Silva, S. M. (2013). *O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo português: perspectivas de docentes de uma escola TEIP*. Porto: Porto Alegre.
- Leonardo Alanís, M. À. (2009). *Pistas para cambiar la escuela*. Intermón Oxfam.
- Lucca, S. T. (2015). *O diálogo da filosofia com crianças*. Lajeado.
- Menezes, I. (2005). De que falamos quando falamos de cidadania? En C. Carvalho, F. Sousa, & J. Pintassilgo, *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (págs. 13-19). Porto: Porto Editora.
- Peinado, M. M. (2001). La educación para el desarrollo: evolución y perspectivas actuales. En A. Estella, *Educacion para el desarrollo y cooperacion internacional* (págs. 53-69). Madrid: Complutense.
- Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. (2017). Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Perrenoud, P. (2004). *Escola e Cidadania*. ASA.
- PMCPEB. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rayo, J. T. (2004). *Educação em Direitos Humanos*. São Paulo: Artmed.
- República, D. (2017). *Despacho nº 5908/2017*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Silva, A. R. (2012). *Educação para a cidadania: o caso português*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Torres, A., Figueiredo, I., Cardoso, J., Pereira, L., Neves, M., & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento - Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vale, I., & Portela, J. (2004). *Revista ESE*. Viana do Castelo: Isabel Vale; José Portela.

ANEXOS

Anexo 1 – Planificação

Escola: EB1 Igreja da Meadela			Ano de escolaridade: 3º ano		Nº de alunos: 20 alunos	Data: 13- 03-2017	
Mestrandos(as): Catarina Oliveira e Mafalda Liz			Dia da semana: segunda-feira		Período: Segundo		
Área disciplinar: Matemática			Tempo: 2h30		Professor Cooperante: Rolando Viana		
Áreas/ Domínios	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)			Materiais/ recursos/esp aços físicos	Temp o	Avaliação
<u>Números e Operações</u> Multiplicar números naturais.	Saber de memória a tabuada do 2 ao 10;	Rotinas: Após a entrada na sala de aula, os alunos copiam o sumário que se encontra no quadro. De seguida, faz-se o concurso “o minuto da tabuada” (anexo 1) pois estas atividades rotineiras são habitualmente realizadas pela turma. Corrige-se os trabalhos de casa enviados para o fim de semana. A partir do texto analisado na aula anterior de português, a PE mostra aos alunos uma frase, retirada da obra: “E, entre todos, concordaram que o melhor seria enviá-la para outra escola que não tivesse nenhuma árvore.” e questiona-os: “então, querem levar sementes a outra escola?” “eu conheço uma escola, em Granada, Espanha. Se quisermos enviar uma semente para lá, como fazemos?” os alunos responderão facilmente “por correio”. A PE volta a questionar: “e			<u>Espaço Físico:</u> Sala de Aula Quadro interativo;	10’	Resolver operações da tabuada.
<u>Geometria e Medida</u> Medir comprimentos e áreas.	Relacionar diferentes unidades de medida de				Power-Point (anexo 2); Quadro Interativo;	30’	Relacionam diferentes unidades de medida de comprimento.

	comprimento do sistema métrico;	sabem quanto é a distância de cá, Viana do Castelo, até Granada?” a resposta aparece interativamente num PPT, que define que a distância são, aproximadamente, 900km. “Têm noção de quanto é 1km?”, “São 1000m, ou seja, são 1000 réguas destas!” – acrescenta esta. Aqui, a estagiária explica que são múltiplos do metro, ou seja, é sempre x10 o anterior.	Tabela das conversões; Régua de 1m;		
	Efetuar conversões;	<p>A partir daqui a PE segue colocando as medidas na tabela das conversões (anexo 3), utilizada na semana anterior pelo par de estágio, com as várias distâncias entre países, em diferentes medidas (km, hm, dam, m) para que as convertam.</p> <p>Para consolidação dos conteúdos, realizar-se-á cinco grupos de quatro elementos, e realizarão o jogo do dominó (anexo 4) em conversões. Cada aluno receberá quatro peças e todos terão um tempo para jogarem sendo que tem sempre que colocar as conversões corretas, quando não as têm, passam a vez ao colega. O jogo termina quando não houver mais hipóteses de realização ou quando todos os alunos terminarem as suas peças. O jogo será acompanhado pela PE que vai andando pelos grupos para ver resultados e para retirar dúvidas que possam suscitar durante a realização do jogo.</p> <p>Com estas tarefas didáticas, é pedido que os alunos saibam realizar conversões dos múltiplos do metro.</p>			Efetuem conversões.
	Efetuar conversões;		5 Dominós;	30'	Efetuem conversões.

Resolver problemas.	Resolver problemas de até três passos envolvendo medidas de diferentes grandezas;	Na parte da tarde, a PE recorre ao “Prédio do 3ºD” (anexo 5) (introduzido na semana anterior) para realizar as situações problemáticas sobre os múltiplos do metro. Com estas atividades, a estagiária pretende que os alunos resolvam problemas com as conversões dos novos conceitos aprendidos na parte da manhã.	Prédio do 3ºD (casa das situações problemáticas)	20’	Resolvem problemas que envolvam medidas de grandeza.
---------------------	---	--	--	-----	--

Área disciplinar: Português			Tempo: 1h30		
Áreas/ Domínios	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)	Materiais/ recursos/esp aços físicos	Temp o	Avaliação
<u>Gramática</u> Propriedades das palavras;	Conjugar verbos no presente, passado e futuro.	Realiza-se o “minuto do verbo” (anexo 6), que consiste em conjugar o verbo pedido, no tempo pedido e flexionar quanto à pessoa.	<u>Espaço Físico:</u> Sala de Aula. Quadro interativo;	5’	Conjugam verbos nos três tempos do modo indicativo.
<u>Leitura e Escrita</u>	Reconhecer tema abordada através do título; Associar palavras ao tema da obra;	Pré-Leitura A aula inicia-se com a apresentação do livro “A árvore da escola” (anexo 7). A partir do título da obra, cria-se com os alunos uma teia, a partir de um novelo, com palavras sobre árvores e o que para eles estas representam. Esta atividade	<u>Obra: “A árvore da escola”.</u>	20’	Associam palavras ao texto através do título.

Organizar os conhecimentos do texto;		decorrerá no exterior e sentados em roda numa manta. A PE vai apontando todas as palavras ditas, pelos alunos.	Manta; Novelo;		
<u>Educação Literária</u> Ler e ouvir textos de educação literária.	Ouvir ler obras de literatura infantil; Organizar os conhecimentos do texto;	Durante a leitura Os alunos continuam nas suas posições e a PE lê-lhes a obra com a entoação e o ritmo adequado. Aqui, as crianças têm que saber ouvir e concentrarem-se. Depois da obra ser abordada, voltamos à sala de aula e responderemos às perguntas de interpretação que serão apresentadas no quadro interativo e os alunos, à medida que um aluno responde os outros vão copiando para o caderno as respostas.	Quadro interativo; Power-Point (anexo 8) ;	40'	Ouvem ler obras de literatura infantil. Organizam conhecimentos do texto com base nas perguntas de interpretação.
<u>Leitura e Escrita</u> Escrever textos expositivos/informativos.	Escrever pequenos textos, a partir de ajudas que identifiquem a introdução ao tópico, o desenvolvimento do tópico e a conclusão.	Pós-Leitura Terminada a exploração, os alunos fazem, em conjunto, um texto expositivo/informativo sobre a “Importância das árvores” com as palavras que foram ditas na tarefa da pré-leitura. Com estas explorações, é pedido que os alunos entendam a importância das três partes da leitura, ouçam com atenção, compreendam o que estão a ouvir e que se interessem por esta atividade: ler.	Quadro interativo;	30'	Escrevem pequenos textos expositivos/descriptivos.

Escola: EB1 Igreja da Meadela			Ano de escolaridade: 3º ano			Nº de alunos: 20 alunos			Data: 13- 03-2017		
Mestrandos(as): Catarina Oliveira e Mafalda Liz						Dia da semana: terça-feira			Período: Segundo		
Área disciplinar: Matemática						Tempo: 1h30			Professor Cooperante: Rolando Viana		
Áreas/ Domínios		Objetivos específicos		Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)				Materiais/ recursos/espacos físicos		Tempo	Avaliação
<u>Geometria e Medidas</u> Medir comprimentos e áreas Resolver Problemas		Efetuar conversões; Resolver problemas de até três passos envolvendo medidas de diferentes grandezas.		<p>A PE apresenta uma flor (anexo 9), alusivo à primavera, com quatro pétalas. Cada pétala corresponde a uma tarefa relacionada com os conteúdos do dia anterior, como: “problemas, jogo interativo (escola virtual), conversões e medidas adequadas” (anexo 10). Existe um dado com as várias cores das pétalas. A turma divide-se em pares e cada par recebe uma flor sem as cores das pétalas. À medida que o par é chamado, lança o dado e responde à questão da cor correspondida no dado. Se acertar, ganha a cor da pétala. O objetivo é que o par consiga completar a flor com as quatro pétalas, de cada cor. Se suscitarem dúvidas durante a realização do jogo, a PE utiliza a tabela das conversões para ajudar os alunos.</p> <p>Com esta atividade, os alunos reveem e treinam conteúdos abordados no dia anterior.</p>				<u>Espaco Físico:</u> Sala de Aula Flor;		90’	Efetuam conversões; Resolvem problemas que envolvam medidas de diferentes grandezas.
Área disciplinar: Estudo do Meio						Tempo: 2h			Professor Cooperante: Rolando Viana		

Áreas/ Domínios	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)	Materiais/ recursos/espacos físicos	Tempo	Avaliação
<p><u>À descoberta do ambiente natural</u></p> <p>Os seres vivos do ambiente próximo.</p>	<p>Comparar e classificar animais segundo as suas características internas. – vertebrados ou invertebrados.</p>	<p>A PE inicia: “O Pedro e a sua turma encontraram na sua árvore, uns amiguinhos: a minhoca e o cão”, “Vocês sabem dizer-me como é constituído a parte interna destes animais?”. A PE espera que os alunos cheguem facilmente a “esqueleto” e “não contêm esqueleto”. De seguida, pergunta-lhes: “sabem como se classifica estes animais?” e escreve, no quadro interativo, os conceitos “vertebrados” e “invertebrados”. Apresenta-se vários animais (anexo 11), em plástico, para que os classifiquem consoante as características anteriormente abordadas. Depois disto, serão apresentados uns esqueletos de vários animais para os alunos poderem manusear e ver como são os esqueletos dos animais.</p> <p>De seguida, divide-se a turma em pares e apresenta-se o jogo “quem é quem?” (anexo 12) que consiste na adivinha do animal que foi retirado de um baralho à sorte. A base do jogo estará na forma de um portátil e na parte superior estarão os vários animais do jogo, sendo que na parte inferior estarão os espaços para irem colocar quando é para excluí-los. A primeira pergunta deve ser: “é vertebrado ou invertebrado?” e as seguintes são elegidas pelos alunos, como: “é amarelo?”, “tem quatro patas?”, “é mamífero?”, entre outras. A PE vai andando pelos pares e ajudando quando é necessário.</p>	<p>Espaço Físico:</p> <p>Sala de Aula; Exterior;</p> <p>Animais plástico;</p> <p>Jogo: “quem é quem?”</p>	<p>20’</p> <p>40’</p>	<p>Comparam e classificam animais quanto às suas características internas.</p>

<u>Os seres vivos do seu ambiente</u>	Cultivar plantas no recinto da escola.	<p>Com esta tarefa, é pedido aos alunos que saibam quais os animais pertencentes às características acerca da classificação quanto à existência coluna vertebral.</p> <p>No final, a PE afirma que é o dia da “Festa da Primavera” e por isso, vamos celebrá-la. Dirigem-se à parte exterior e, todos juntos, plantam uma árvore para consciencializar a importância da sustentabilidade. Essa árvore, como na obra analisada, servirá para o “cantinho da leitura” onde sempre que quisermos ler um texto e o tempo permitir, dirigimo-nos a esta. Como é a celebração da primavera, iremos fazer um lanche à beira da árvore, sentados numa manta.</p>	Árvore; Manta;	60’	<p>Cultivam plantas.</p> <p>Socializam e respeitam-se.</p>
Área disciplinar: Português			Tempo: 1h30		Professor Cooperante: Rolando Viana
Áreas/ Domínios	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)	Materiais/ recursos/espacos físicos	Tempo	Avaliação
<u>Gramática</u> Conhecer propriedades das palavras.	Conjugar os verbos regulares e os irregulares mais frequentes, no presente, pretérito perfeito e futuro.	<p>A PE inicia a aula com a questão: “Quando é que vocês gostam mais de estar lá fora, junto das árvores?”, “Qual é estação que entramos agora?” e espera que os alunos respondam “na primavera”. A PE continua dialogando: “então vão-me dizer ações que gostam de fazer na primavera.” “vocês já sabem quais são as palavras que representam ações! Relembrem-me” e os alunos facilmente dirão “verbos”. No ppt aparecerá um diapositivo com o título “ações que gosto de fazer na primavera” e vários alunos irão escrever no quadro interativo.</p>	<u>Espaço Físico:</u> Sala de Aula Power-Point (anexo 8); Verbos;	20’	Conjugam verbos regulares e irregulares nos três tempos, no modo indicativo.

	Identificam tempos verbais.	<p>No final desta abordagem, a PE divide a turma em trios e entrega a cada, dois verbos com o tempo que quer que conjuguem. Depois dos trios conjugarem os verbos atribuídos, irão escrevê-los no quadro interativo. Para que não percam tempo a copiar todos para o caderno, a PE fornece-lhes já feitos para que colem no caderno.</p> <p>No fim de todos os trios conjugarem os verbos atribuídos e os escreverem no quadro, a PE distribui a cada aluno um texto (anexo 8) com lacunas. O texto aparecerá, também, no quadro interativo. O objetivo é preencherem as tabelas com a conjugação adequada dos verbos que resolveram antes. Se tiverem dúvidas em conjugá-lo, consultam no caderno os verbos que conjugaram antes e que lhes foram entregues para colar no caderno.</p>	Texto com lacunas;	30'	Identificam os tempos verbais pedidos através do sentido da frase.
--	-----------------------------	--	--------------------	-----	--

Escola: EB1 Igreja da Meadela			Ano de escolaridade: 3º ano		Nº de alunos: 20 alunos		Data: 13- 03-2017	
Mestrandos(as): Catarina Oliveira e Mafalda Liz			Dia da semana: terça-feira		Período: Segundo			
Área disciplinar: Oferta Complementar			Tempo: 1h		Professor Cooperante: Rolando Viana			
Áreas/ Domínios	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)			Materiais/ recursos/espacos físicos	Tempo	Avaliação	
<u>Português</u> <u>Educação para o Desenvolvimento</u> <u>Justiça Social</u> Direitos, Deveres e Responsabilidades	Relatório PES	A PE inicia a aula: “vocês sabem alguns direitos que as pessoas têm?” “podem enumerar-me alguns”? e os alunos facilmente dirão “o direito à água, aos estudos e à saúde” pois viram no questionário esses direitos explícitos. A PE continua: “mas vocês acham que toda a gente no mundo tem esses direitos?” “e porque é que acham que não?”, “mas não deveriam tê-los?”, “então se acham que sim, acham que devemos ajudar?” “é nosso dever ajudar essas pessoas?”, “temos essa responsabilidade?”. Depois desta breve discussão, a PE pede aos alunos que se dividam em 4 grupos e afirma: “cada grupo vai tratar de um problema e responder ao guião que vos vou dar! E depois vamos debater!”. A cada grupo, a PE distribui diferentes casos: um grupo fica com o vídeo “Projeto Zâmbia” (anexo 13) sobre o direito à água potável, outro grupo ficará com um excerto (anexo 14) da obra infantil “Malala- a menina que queria ir à escola”, um terceiro grupo ficará com a história real “A vida de Ashique” (anexo 15) sobre a exploração infantil e o último grupo ficará com uma imagem (anexo 16) sobre o “direito à saúde”. Será entregue, juntamente com estes recursos, um guião			Espaço Físico: Sala de Aula Computador; Livro Malala; Imagem; Vídeo Zâmbia;	10’ 		

		<p>(anexo 17) para que respondam às perguntas relativamente ao problema exposto.</p> <p>Por fim, a PE recolhe os guiões e debaterá as respostas com os alunos.</p>			
--	--	---	--	--	--

Bibliografia:

- ❖ Buesco.H, Morais.J, Rocha.MR, Magalhães.V (2015), Programa e Metas Curriculares de *Português* do ensino básico. Ministério da educação e da Ciência, retirado de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- ❖ Bivar.A, Grosso.C, Oliveira.F, Timóteo. MC (2013), Programas e Metas Curriculares de *Matemática* do ensino básico. Ministério da educação e da Ciência, retirado de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf
- ❖ Organização Curricular e Programas, *Estudo do Meio* (4ª edição). Ministério da Educação, retirado de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf
- ❖ Organização Curricular e Programas, Expressão e Educação: *Físico-motora, Musical, Dramática e Plástica* (4ª edição). Ministério da educação, retirado de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Expressoes_Artisticas_e_Fisico-Motoras/eb_eafm_programa_1c.pdf

Anexo 2 – Autorização para os educandos fazerem parte da investigação

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e da minha integração no estágio que realizo com o grupo de alunos em que o seu educando se encontra, pretendo realizar uma investigação centrada na área curricular de Português.

Para a concretização da investigação será necessário proceder à recolha de dados através de diferentes meios, entre eles os registos fotográficos, áudio e vídeo das atividades referentes ao estudo. Estes registos serão confidenciais e utilizados exclusivamente na realização desta investigação. Todos os dados serão devidamente codificados garantindo, assim, o anonimato das fontes quando publicado.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando participe neste estudo, permitindo a recolha dos dados acima mencionados. Caso seja necessário algum esclarecimento adicional estarei disponível para esse fim.

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

Viana do Castelo, 20 de março de 2017

A mestranda

(Catarina XXXXXXXXXXXX)

Eu, _____ Encarregado(a) de Educação do(a) _____, declaro que autorizo a participação do meu educando no estudo acima referido e a recolha de dados necessária.

Assinatura _____

Data _____

Anexo 3 – Autorização para divulgar vídeo

Ex.mo Encarregado de Educação,

Como é do seu conhecimento, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo de Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo foi realizada a prática de ensino supervisionada na turma do(a) seu(sua) educando(a).

O projeto final da minha área consta da realização de um vídeo, que visa a promoção dos direitos humanos, onde o seu educando(a) desempenha um papel ativo, mostrando o seu rosto.

Dado que o objetivo do vídeo é apelar a consciencialização para a problemática por parte de outras crianças, venho por este meio pedir a sua autorização para a divulgação do mesmo apenas para fins educativos.

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

Viana do Castelo, 20 de março de 2017

A mestrand(a)

(Catarina XXXXXXXXXXXX)

Eu, _____ Encarregado(a) de
Educação do(a) _____,
declaro que autorizo a divulgação do vídeo onde o meu educando participa ativamente.

Assinatura _____

Data _____

Anexo 4 – Questionário inicial e final

Questionário - Direitos e Deveres do Cidadão

Código_____

1. Já ouviste falar da Declaração Universal dos Direitos Humanos?

Sim _____; Não _____

2. Diz o que entendes por direitos humanos.

3. Completa as frases:

A) Todas as crianças do mundo devem ter direito a

B) Todas as pessoas do mundo devem ter direito_____

C) Todas as pessoas têm o dever de

4. Assinala com uma cruz (x) nas frases que **concordas**:

A) Se os pais quiserem, devem pôr os filhos pequenos a trabalhar. _____

B) Quando as crianças se portam mal, os adultos podem bater-lhes. _____

C) As crianças não têm responsabilidades, só direitos. _____

D) Eu zango-me quando os meus colegas pensam diferente de mim. _____

5. Sublinha as palavras que achas importantes para termos um mundo mais justo para todos:


responsabilidade; liberdade; respeito; paciência; amizade; violência; desigualdade; alimentação; crime; direitos; educação.

6. Responde às seguintes questões, assinalando com um **X** a tua opção

	Não sei, nem tenho muito interesse em saber	Não sei, mas gostava de saber sobre o assunto	Sim, mas sei poucas coisas sobre o assunto	Sim, até sei bastantes coisas sobre o assunto
1.Sabias que há países onde as crianças não tem médico, hospital nem medicamentos?				
2.Sabias que há zonas no mundo onde não há água?				
3. Sabias que há meninos no mundo que passam fome?				
4.Sabias que há zonas no mundo onde não há escolas?				
5.Sabias que há zonas no mundo em que as crianças são obrigadas a trabalhar?				
6.Sabias que há zonas no mundo onde os meninos não têm livros de histórias para lerem?				


Anexo 5 – Guiões de pesquisa

Direitos e Deveres do Cidadão - Guião




<p>1. Que problemas identificas?</p> <p>R: As crianças não podiam ir à escola.</p>	<p>2. Porque achas que acontece?</p> <p>R: Porque as meninas não têm o mesmo direitos que os meninos naquele país.</p>
<p>3. O que acontece a estas pessoas?</p> <p>R: Ficam sem aprender a ler e a escrever e traumatizadas.</p>	<p>4. O que podemos fazer para resolver?</p> <p>R: Doar materiais necessários.</p>

Direitos e Deveres do Cidadão - Guião




<p>1. Que problemas identificas?</p> <p>Trabalho infantil.</p>	<p>2. Porque achas que acontece?</p> <p>Porque os pais não tinham dinheiro.</p>
<p>3. O que acontece a estas pessoas?</p> <p>Não podem aprender, brincar e estudar. (sem 200€)</p>	<p>4. O que podemos fazer para resolver?</p> <p>Ajudando a dar o bom exemplo (dinheiro e comida).</p>

Direitos e Deveres do Cidadão - Guião



<p>1. Que problemas identificas?</p> <p>O problema é não terem água limpa.</p>	<p>2. Porque achas que acontece?</p> <p>Ado que isto acontece Porque as pessoas de Zâmbia não têm água potável. Porque as pessoas são pobres e as que têm dinheiro não bebem a água como eles.</p>
<p>3. O que acontece a estas pessoas?</p> <p>Ficam com graves feridas, com dor no estômago e problemas na pele.</p>	<p>4. O que podemos fazer para resolver?</p> <p>Ajudar estas pessoas a terem água limpa e a realizar os seus sonhos. Podemos fornecer água a beber e a beber, no banho, a lavar a roupa, (...).</p>

Direitos e Deveres do Cidadão - Guião



<p>1. Que problemas identificas?</p> <p>Identificamos que na África as pessoas morrem por uma vacína não fazer.</p>	<p>2. Porque achas que acontece?</p> <p>As pessoas, lá na África, os produtores custam muito dinheiro e é um país que não tem muito dinheiro.</p>
<p>3. O que acontece a estas pessoas?</p> <p>Morrem por uma vacína que custa 1€. • Ficam doentes.</p>	<p>4. O que podemos fazer para resolver?</p> <p>As pessoas devem ajudar, dando dinheiro (água e ou alimento que não há). • Não gastar dinheiro à toa.</p>

Anexo 6 – Jornalistas por um dia



Figura 17 – Respostas à entrevista: Mundo Segundo (cantor) e Maya (apresentadora)

Anexo 7 – Microfone Mágico



Figura 18 – Atividade Microfone Mágico ao ar livre

Anexo 8 – Caça ao Tesouro

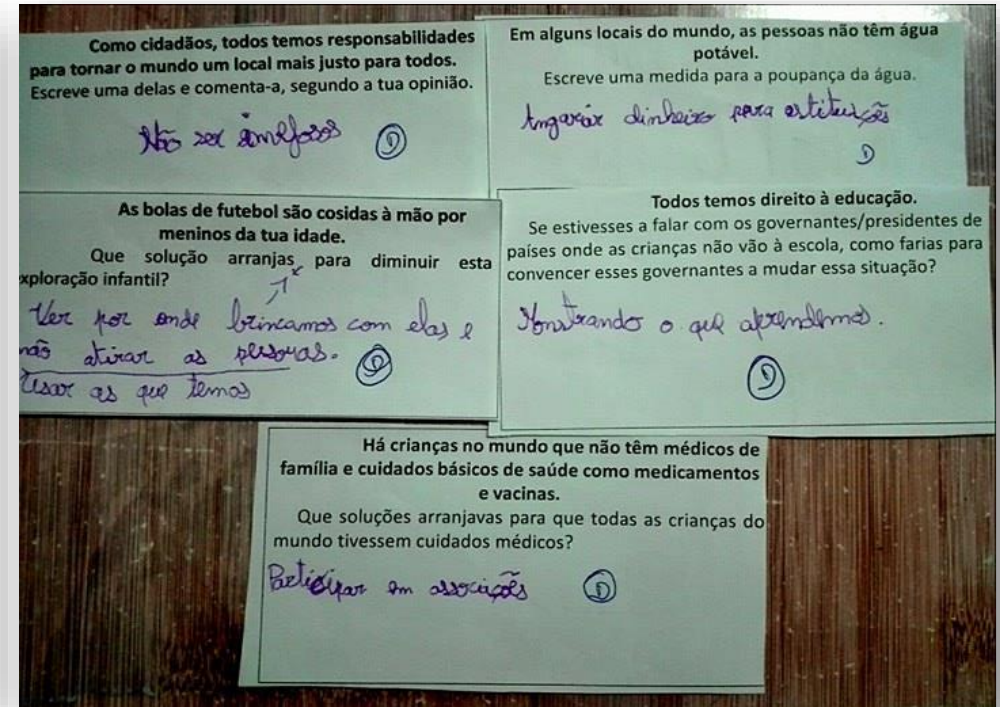
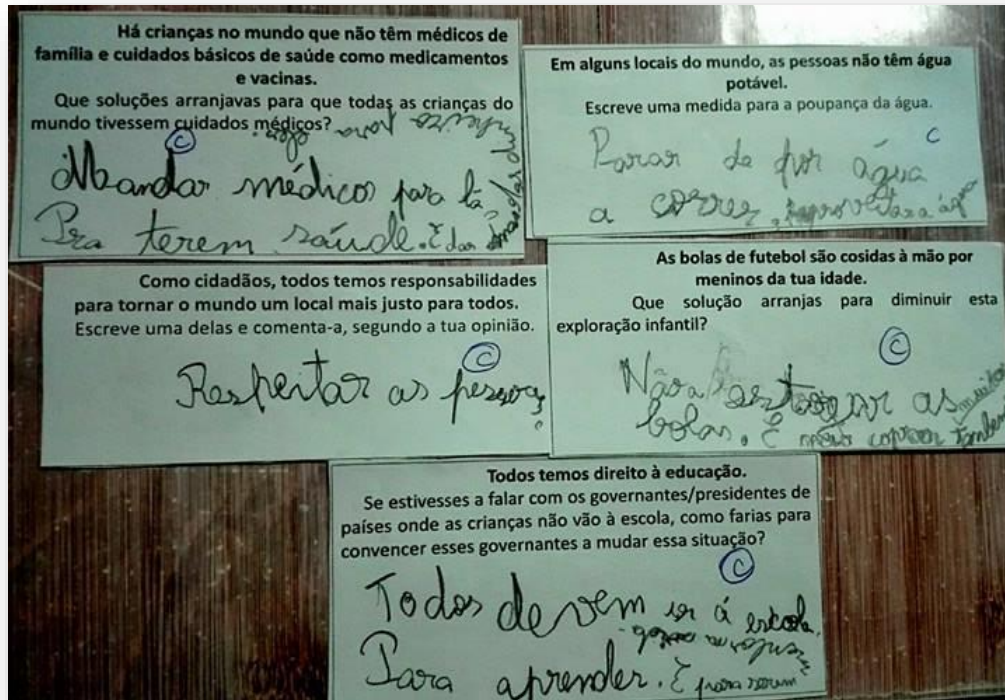


Figura 19 – Respostas grupo 1 e 2

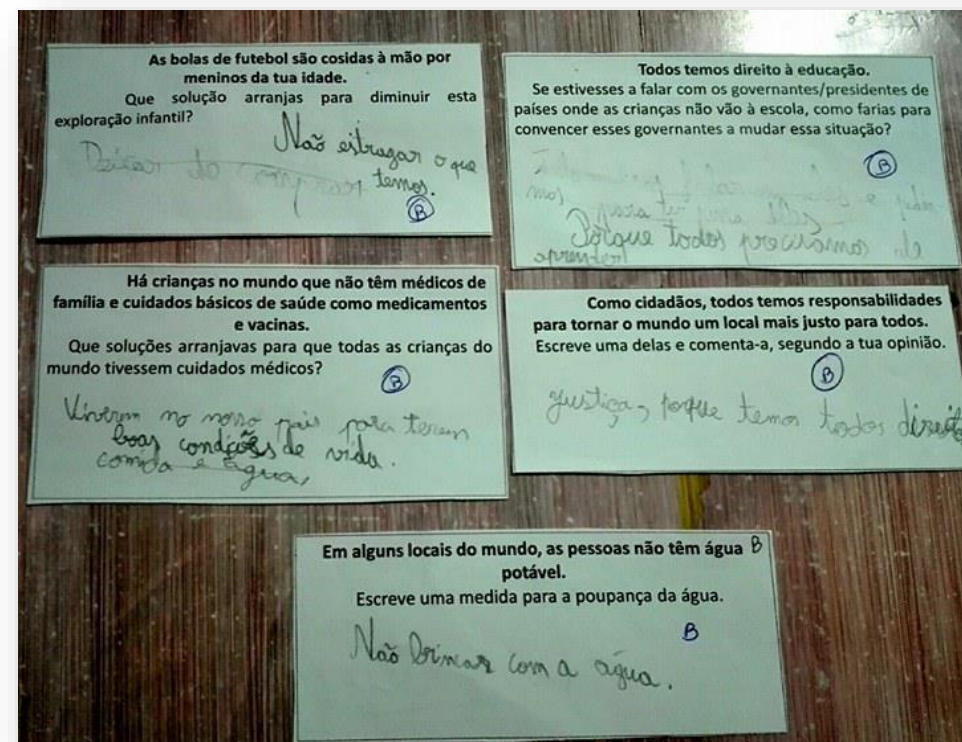
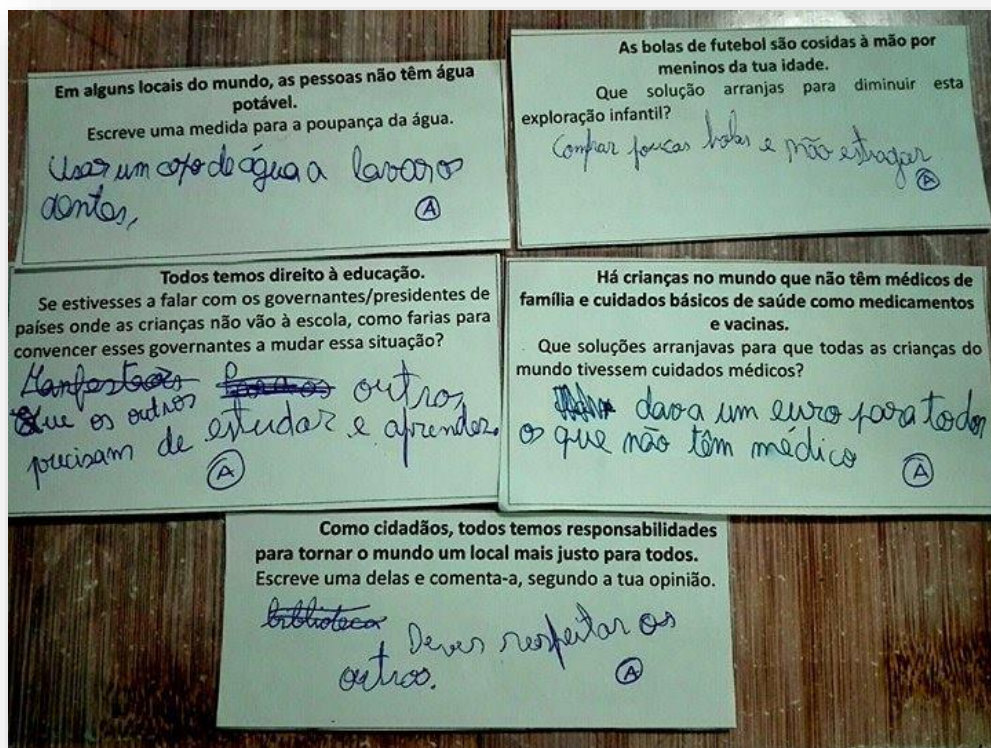


Figura 20 – Respostas grupo 3 e 4

Anexo 9 – História dos DH

Orçamento de A História dos Direitos Humanos

O vídeo fala - mas dos direitos humanos, que são coisas que podemos fazer por.

Não há pessoa no mundo que não tenha direito à educação, ao plano de saúde, a água potável, etc...

O respeito dos direitos humanos começa no Egito, onde lhe chamaram lei de Ciro, e passa para Inglaterra. Depois em França que lhe chamaram "la máxima". Em França onde lhe chamaram "direito natural". Mas depois Europa re- volta-se contra o tratado porque eles não queriam acabar com os direitos. Depois Gandhi leva à Índia. E seguiu Hitler via guerras mundiais. O mundo esperava mudanças para que acabasse a guerra. Passando muito tempo, chegou a Declaração Universal dos Direitos humanos. Hoje ainda, há pessoas que lutam para que todos no mundo tenham direitos.

Todos desejam que todos no mundo tenham os direitos humanos!

Fim

"A História dos Direitos Humanos"

→ Os Direitos Humanos começaram ^{por um} ~~de~~ ~~o~~ homem chamado Lúcio, que não achava bom aquilo que se passava, então ~~criou~~ ~~a~~ ~~lei~~ ~~de~~ ~~Direitos~~. Em Roma, ~~passou-se~~ ~~a~~ ~~lei~~ ~~de~~ ~~Direitos~~, depois, passando alguns anos, em França fez-se outra lei chamada "Direitos Naturais".

→ Na Europa, um homem chamado Napoleão queria acabar com os Direitos ~~que estavam a acontecer~~ ~~europas~~ mas mais de dezasseis milhões de pessoas ~~queriam~~ ~~a~~ ~~tentaram~~ ~~a~~ ~~insegura~~ ~~com isto,~~ tirar Napoleão do comando e venceram os "direitos".

→ Gandhi, um homem da Índia, levou aqueles direitos para ~~o seu país~~ ~~o~~ ~~seu~~ ~~país~~ e o Hitler criou a guerra mundiais.

→ O mundo ~~andava~~ ~~a~~ ~~espera~~ ~~de~~ ~~mudanças~~ desde então e ~~o~~ ~~continua~~ luta para que todos, no mundo, usufruam dos mesmos direitos.

Figura 21 – Textos par 1 e 2

Resumo de A História dos Direitos Humanos

→ Fala dos Direitos Humanos. Os direitos humanos ^{são} ~~que todos devem respeitar~~ ^{que todos devem respeitar} ~~deveriam ter direitos~~ ^{deveriam ter direitos} ~~por exemplo: Estudar, trabalhar, casar, etc.~~ ^{por exemplo: Estudar, trabalhar, casar, etc.} ~~religião...~~ ^{religião...}

→ ~~Se~~ ^{Se} ~~começa no Egito~~ ^{começa no Egito} "Lei de Ciro" depois foi para a Inglaterra e seguir ~~foi para Roma com a Lei Natural~~ ^{foi para Roma com a Lei Natural} ~~Indo mudou isso para "Direito Natural"~~ ^{Indo mudou isso para "Direito Natural"} ~~Europa, revoltou-se contra o domínio e depois Gandhi~~ ^{Europa, revoltou-se contra o domínio e depois Gandhi} ~~criou para Índia, Hitler que ^{criou} ~~criou~~ as guerras mundiais~~ ^{criou} ~~criou~~ as guerras mundiais

O mundo espera mudanças.

→ Até que chega a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

→ Começa uma nova vida em que todos ~~podem~~ ^{podem} ~~ter~~ ^{ter} ~~os~~ ^{os} ~~Direitos Humanos!!!~~ ^{Direitos Humanos!!!} 😊

A História dos direitos humanos

→ Não vimos um ~~autor~~ ^{autor} ~~que falava dos direitos humanos~~ ^{que falava dos direitos humanos} ~~Os direitos humanos~~ ^{Os direitos humanos} ~~são direitos de liberdade, paz, educação e muitos outros.~~ ^{são direitos de liberdade, paz, educação e muitos outros.}

→ O ~~princípio~~ ^{princípio} ~~do direito humano~~ ^{do direito humano} ~~único no Egito, foi para Inglaterra, Roma,~~ ^{único no Egito, foi para Inglaterra, Roma,} ~~Brasil e para a Europa que se revoltou contra Napoleão, Gandhi,~~ ^{Brasil e para a Europa que se revoltou contra Napoleão, Gandhi,} ~~deu os direitos humanos à Índia. Hitler fez guerras mundiais e~~ ^{deu os direitos humanos à Índia. Hitler fez guerras mundiais e} ~~o mundo esperava mudanças.~~ ^{o mundo esperava mudanças.} ~~Chegou a Declaração Universal dos direitos humanos~~ ^{Chegou a Declaração Universal dos direitos humanos} ~~que dura até hoje apesar de ser opcional em cada país.~~ ^{que dura até hoje apesar de ser opcional em cada país.}

Há pessoas que lutam para que todos no mundo tenham direitos humanos!

Figura 22 – Textos par 3 e 4

Resumo de "A História dos Direitos Humanos"

→ O vídeo fala dos Direitos Humanos. Os Direitos Humanos são todos os direitos que o ser humano tem como liberdade, igualdade, saúde, educação, alimentação, etc..

→ Os Direitos Humanos começaram no Egito com a Lei de Ciro, em que todos os escravos deveriam ser livres. A ideia espalhou-se para a Índia, Grécia e chegou a Roma como Lei Natural. Mil anos mais tarde o Rei da Inglaterra reconheceu os Direitos das pessoas. Na França existiu a Revolução Francesa em que a Lei Natural passou-se a chamar Direitos Naturais. Os povos da Europa juntaram-se para derrotar Napoleão porque queria dominar o Mundo. Foram realizados acordos para existir Direitos Humanos, mas só na Europa e não no resto do Mundo. Aconteceram 2 guerras Mundiais, que 90 milhões de pessoas morreram, e os Direitos Humanos tiveram perto da extinção, mas o Mundo queria mudanças. Os povos do Mundo uniram-se para criar as Nações Unidas em 1945 (ONU). O seu propósito é "... Para reafirmar a fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade humana e no valor da pessoa humana."

→ Na ONU debateram entre todos os povos do Mundo para criar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, para todos as pessoas e povos do Mundo.

→ Mas, a realidade de hoje não é esta. Continuam a morrer crianças à fome de 5 em 5 segundos, a existir escravidão, a não existir liberdade de expressão e educação para todos. Para que o Mundo seja melhor não basta criar leis e tratados, temos que cada um de nós respeitar e lutar pelos Direitos Humanos para todos, não interessa a cor, o País, a raça ou a religião.

Fim

Figura 23 – Texto par 5

Resumo da "História dos Direitos Humanos".

Unicóides fala dos direitos humanos pois não eles que nos dão a liberdade, a comida, água, etc.. O percurso dos direitos foi começado no Egito em que o imperador Ciro criou a "Lei de Ciro". Ciro disse que todos os escravos estavam livres. Essa lei foi passada de país em país, passa em pessoa até que chegou ao Rei da Inglaterra. Depois da Inglaterra as pessoas continuaram a passar a mensagem que desta vez chegou a Roma. Um Sr.^o inventou a "Lei Natural". A mensagem foi passada até França e um francês inventou o "Direito Natural".

Napoleão queria acabar com os "Direitos Humanos" e a Europa revoltou-se contra ele e formou-se uma grande guerra. A guerra acabou e Europa ganhou.

Gandhi passou os "Direitos Humanos" para a Índia.

Hitler era mau e criou guerras mundiais. O mundo espera mudanças.

O mundo todo tem a "Declaração Universal dos Direitos Humanos" mas aqueles que não o cumprem.

Eu, [REDACTED] e a minha colega, [REDACTED], esperamos mudanças para que todos tenham comida, água e saúde.

Figura 24 – Texto par 6

Resumo de "A História dos Direitos Humanos"

O vídeo que nós ^{vimos} (o 3.º) fala sobre a História dos direitos Humanos, que ~~infelizmente não existe~~ ^{na verdade} países.
Os direitos Humanos são o que nós todos temos direito a fazer. O vídeo também diz o ~~plano~~ dos D.H.: começou no Egito, na lei de Babilônia, a Inglaterra, a Roma com o "Direito Natural" passou pela França, onde criou o "Direito Natural", de repente a Europa revoltou-se contra o "Direito Natural". Foi a grande quem levou os Direitos Naturais para Hitler criou ~~uma~~ guerras mundiais e o mundo esperou as mudanças. Algum tempo depois houve a "Declaração da Universal dos Direitos Humanos" (opcional) foi feita por pessoas que lutam para que todos tenhamos direitos. Isso foi o que nós vimos e temos por nós pessoas que não os ~~temos~~ ^{temos} em.

Figura 25 – Texto par 7

Anexo 10 – Parlamento dos Direitos



Figura 26 – Atividade Role-Play

Anexo 11 – A minha personagem

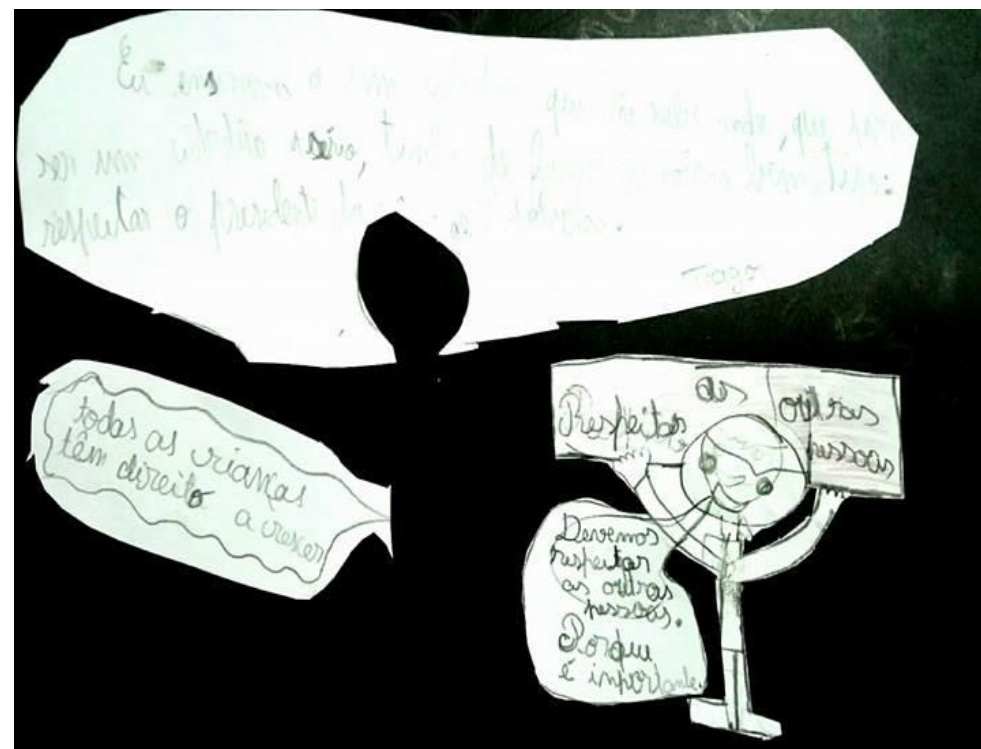
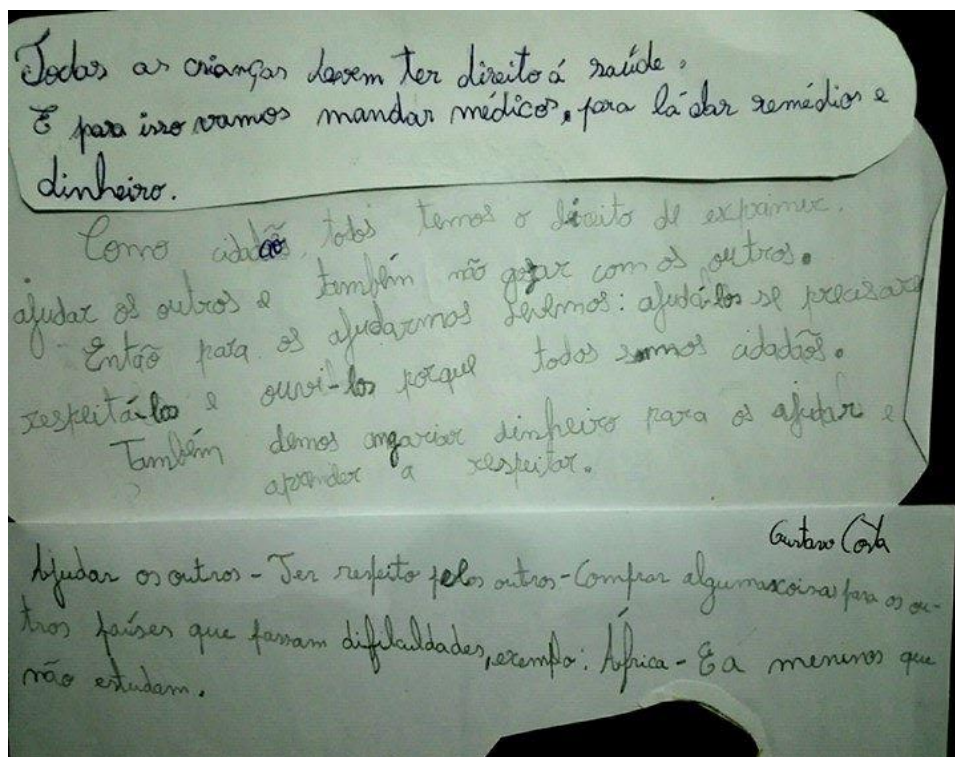


Figura 27 - Mensagens de apelo de 6 alunos

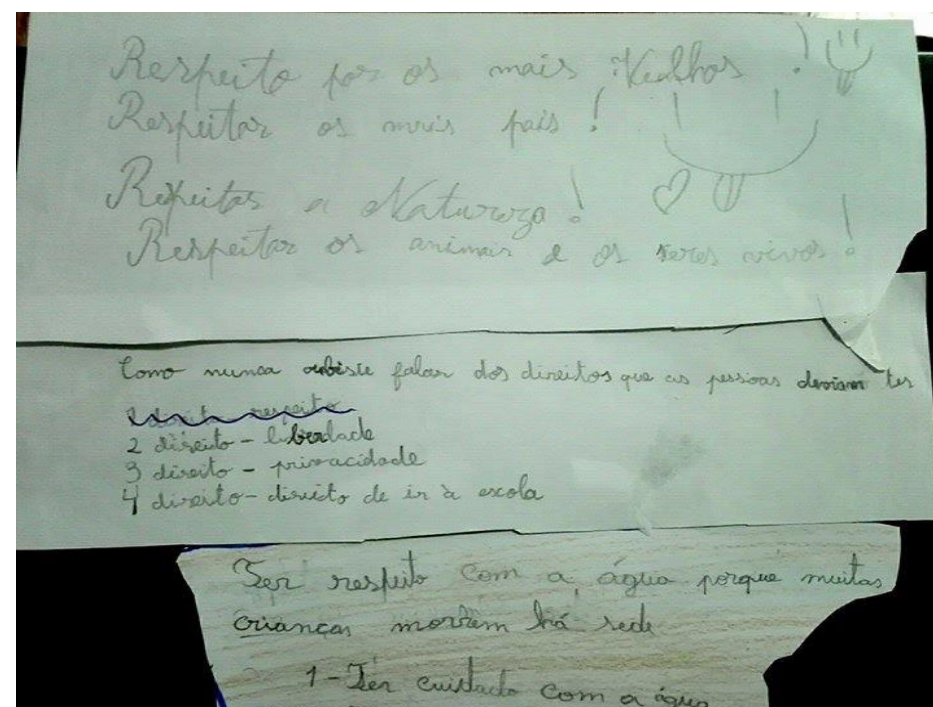
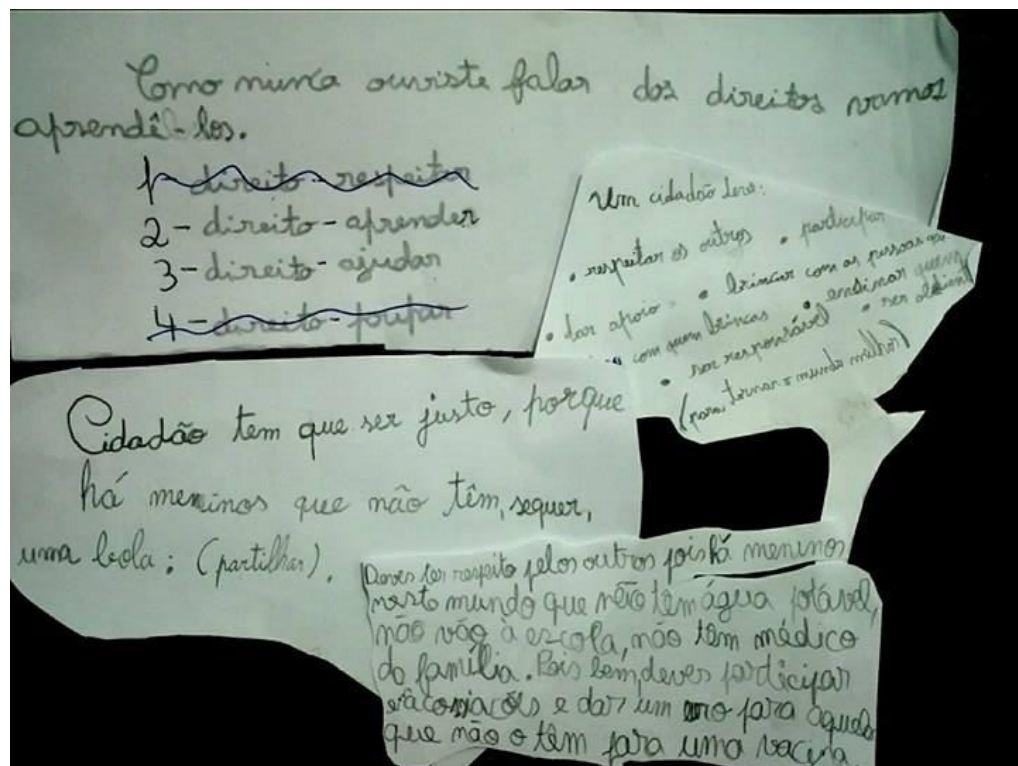


Figura 28 – Mensagens de apelo de 6 alunos

Anexo 12 – Montra final

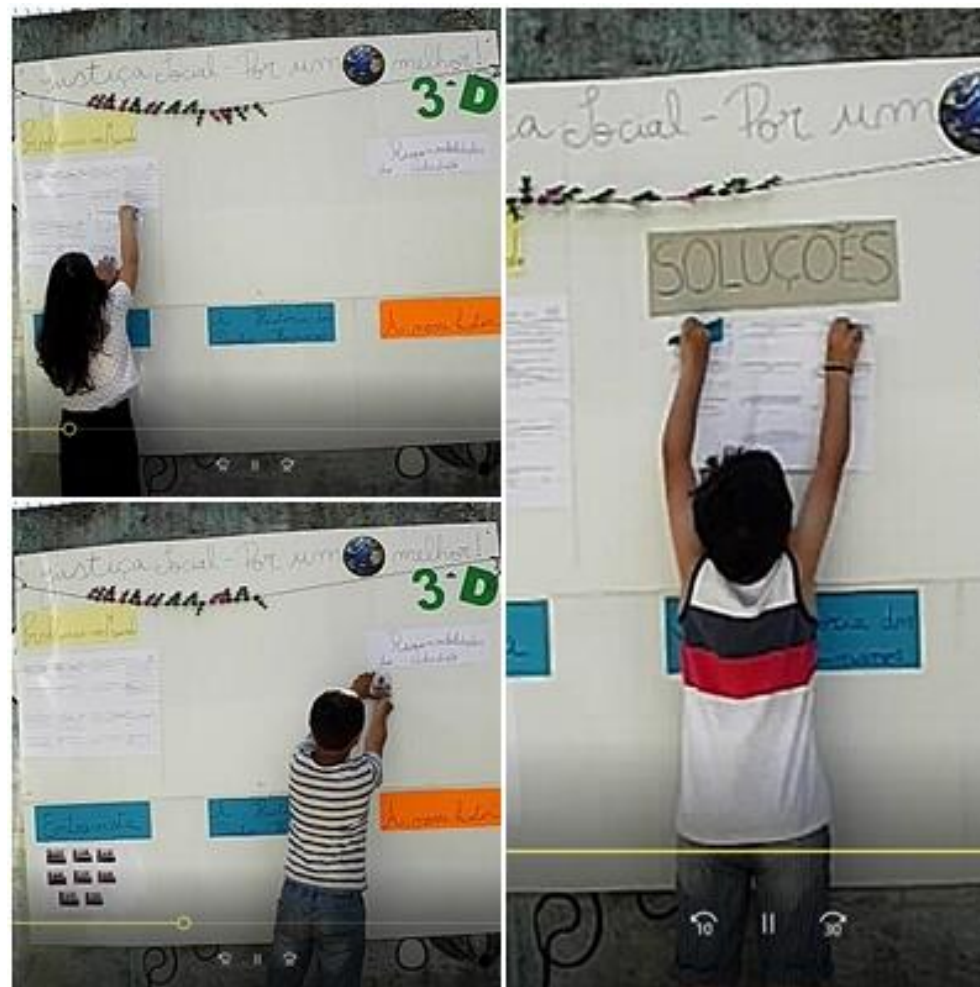


Figura 29 – Construção da montra final

Anexo 13 – Balões dos Direitos



Figura 30 – Lançamento dos balões

